

La dimensión transformadora del Derecho Educativo

Eds.
Fernando González Alonso
Andrés Villafuerte Vega

RENARD

**LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA
DEL DERECHO EDUCATIVO**

**LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA
DEL DERECHO EDUCATIVO**

Eds.

Fernando González Alonso

Andrés Villafuerte Vega

© de esta edición:
Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo – RIIDE
Editores: Fernando González Alonso & Andrés Villafuerte Vega

Ed. Renard
Diseño: Corrales-Mondoy
San José, Costa Rica

ISBN: 978-9968-03-017-5
Impreso en Costa Rica – Printed in Costa Rica
Primera edición, 2022

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Fernando González Alonso
Dra. Marilú Camacho López
Dra. Luci Mary Duso Pacheco
Dr. Yuniesky Álvarez Mesa
Lic. Andrés Villafuerte Vega

Derechos reservados conforme a la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida o transmitida en cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia o cualquier otro sin previa autorización de los editores. Todos los derechos reservados. Hecho el depósito de ley.

DEDICATORIA

A todas las personas que partieron a la eternidad
por causa del COVID-19.

A todas las personas docentes que se entregaron
a sí mismas para asegurar la transferencia del
conocimiento en tiempos de crisis.

Nota: Las reflexiones vertidas en esta obra, son de responsabilidad única de sus autores.

ÍNDICE

Prólogo

Andrés Otilio Gómez Téllez 9

Capítulo 1: Apuntes sobre el posible origen del Derecho Educativo en la antigüedad y su necesaria dimensión transformadora

Andrés Otilio Gómez Téllez & Marilú Camacho López
(México)..... 11

Capítulo 2: La suspensión de las garantías educativas durante el estado de excepción

Andrés Villafuerte Vega
(Costa Rica) 25

Capítulo 3: Derechos educativos vulnerados por el COVID-19

Albert Marqués Donoso, Juan Carlos Sánchez Huete & Gregorio Pérez Bonet
(España)..... 41

Capítulo 4: Instruir y educar con responsabilidad en tiempos de crisis: máxima del Derecho Educativo

Haydeé Acosta Morales & Yuniesky Álvarez Mesa
(Cuba) 59

Capítulo 5: Educação artística: lugar de confluência do direito à educação, à cultura e às artes? Um olhar pré e pós crise pandémica

Sandrina Milhano, Fernanda Nogueira & Marília Correia
(Portugal) 77

Capítulo 6: Implicaciones del Derecho Educativo en la educación emocional en época de aislamiento social: un respaldo impostergable en tiempos de confinamiento

María de Lourdes Than Farrera & Alejandro Hernández Meneses
(México)..... 91

Capítulo 7: Brechas socioeducativas en la educación superior en tiempos de desarrollo digital y aislamiento por COVID-19 en la región sur de Veracruz

Erica Fuentes Roque, Giovanni de Jesús García Cruz & Sadid Pérez Vásquez
(México)..... 105

Capítulo 8: Perspectivas de Uso de Tecnología Educativa a través de Foros de Proyectos de Investigación en Salud 2.0 en Chiapas, México

Maritza Carrera Pola & Rodolfo Humberto Ramírez León
(México)..... 127

ÍNDICE

Capítulo 9: El currículum como parte del contenido del derecho a la educación de calidad

Santiago Jiménez Sanabria

(Costa Rica)137

Capítulo 10: Unidad didáctica para favorecer el Derecho en la escuela

Paulino Fernández Calles, Raimundo Castaño Calle & Fernando González Alonso

(España)153

Capítulo 11: Aspectos positivos de la internacionalización de la Educación Superior

Augusto Federico González Graziano & Lucía Graciano Casas

(México)167

Capítulo 12: Direito Educativo, comunicação não-violenta e resolução de conflitos: caminhos possíveis em busca de uma cultura de paz

Daniel Pulcheiro Fensterseifer & Janaina Rossarolla Bando

(Brasil)179

Capítulo 13: As redes colaborativas e intelectuais na produção da pesquisa e do conhecimento em direito educativo

Jeanice Rufino Quinto & Luci Mary Duso Pacheco

(Brasil)193

Capítulo 14: La visita al aula

Berny Solano Solano

(Costa Rica)207

Epílogo

Andrés Villafuerte Vega223

PRÓLOGO

Dr. Andrés Otilio Gómez Téllez
Presidente RIIDE Internacional

Esta edición, tiene un valor especial por dos razones fundamentales: la primera, porque una vez más se impone la visión holística de la “Familia RIIDE” al sumar esfuerzos conjuntos de colegas de diversos países en torno a un tema que resulta fundamental, el desarrollo global del Derecho Educativo, su capacidad formadora y transformadora para la posible construcción de un mundo más justo y más cercano a la práctica de los Derechos Humanos.

La segunda, porque permite al lector, reconocer en el Derecho Educativo, no solo a la norma como disposición jurídica fría y en algunos momentos sin sentido. Ahora se propone entender la visión de lo humano, esto es, al sujeto, como parte de una comunidad educativa comprometida con su comunidad, respondiendo a sus necesidades individuales y colectivas.

La dimensión transformadora del Derecho Educativo en tiempos de pandemia Covid 19, nos obliga a entender la necesidad de modificar nuestro entorno, a partir de miradas diferentes en torno a la acción pedagógica, es al mismo tiempo, la posibilidad que Paulo Freire identifica como creación y recreación de mujeres y hombres desde la acción educativa, procurando la utopía de un sujeto diferente, con mayor consciencia social, con más capacidad de intervención en el mundo que le rodea.

El Derecho Educativo, en su misión de formar y transformar al sujeto, no puede solucionar todos los problemas de la acción educativa cotidiana; como área emergente del conocimiento, aporta elementos desde visiones multidisciplinares, promueve la reflexión y configura desde su propia experiencia histórica, una visión de presente y futuro, basados en normas con sentido humano, formación ciudadana y respeto absoluto de los derechos fundamentales.

El Derecho Educativo como área emergente del conocimiento, desarrolla su capacidad transformadora de adaptación a nuevas realidades, da mayor contenido al equilibrio necesario entre derechos y obligaciones del ciudadano, quien descubre -o deberíamos decir, redescubre- sus responsabilidades consigo mismo y con su comunidad a la que pertenece la “comunidad global”.

Agradecemos el invaluable apoyo de dos instituciones universitarias de reconocido prestigio en Europa, en América y en el mundo, como son la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), en Salamanca (España) y la Universidad de Costa Rica, en Costa Rica, Centroamérica, por el decidido apoyo a nuestros colegas, haciendo posible la edición de tan importante libro, sin duda fortalece la acción editorial de RIIDE, una de las tareas más prometedoras de nuestra organización.

Agradecemos de manera especial, al Dr. Fernando González Alonso, Presidente de RIIDE España, Coordinador Regional de RIIDE en Europa y Presidente del Consejo

PRÓLOGO

Editorial Internacional de RIIDE, así como al Maestro Andrés Villafuerte Vega, Presidente de RIIDE Costa Rica, Coordinador Regional en Latinoamérica y Miembro del Consejo Editorial Internacional, sus esfuerzos para hacer posible el Libro: "La dimensión transformadora del Derecho Educativo" que es la más reciente edición electrónica de RIIDE INTERNACIONAL en el 2021.

Sin duda RIIDE España y RIIDE Costa Rica son un ejemplo a seguir. Enhorabuena.

Capítulo 1

APUNTES SOBRE EL POSIBLE ORIGEN DEL DERECHO EDUCATIVO EN LA ANTIGÜEDAD Y SU NECESARIA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA

Dr. Andrés Otilio Gómez Téllez
Dra. Marilú Camacho López

*Universidad Autónoma de Chiapas
RIIDE México*

I. Introducción

El propósito del presente trabajo es sumar elementos para entender mejor el origen del Derecho Educativo a través de los tiempos, con énfasis en la antigüedad, destacando su dimensión transformadora.

La metodología utilizada corresponde al modelo de investigación documental, donde hemos rescatado aspectos teóricos elaborando una secuencia de hechos que nos parecieron significativos en tanto que posibles antecedentes del Derecho Educativo, pero además, nos permitieron relacionar y entender mejor la importancia de esta área del conocimiento.

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, dimensión, corresponde al “tamaño o extensión de una cosa”, o bien, a “la importancia o relevancia de una cosa”, entre otras acepciones, en tanto, transformar, consiste en “hacer cambiar de forma a alguien o a algo”, o también, “transmutar algo en otra cosa”, por lo tanto, se puede decir que la dimensión transformadora del derecho educativo, consiste en la acción o efecto de transformar un área emergente del conocimiento, que se ocupa del marco jurídico- educativo como elemento básico en la formación y transformación integral del nuevo sujeto acorde a su tiempo y su espacio.

Las sociedades primitivas en su gradual construcción tenían preocupaciones diversas, había dos que llaman nuestra atención, una, la necesidad de plantearse reglas básicas que dieran paso a una estructura más compleja o más civilizada y otra, el papel de la educación como medio para transmitir procesar y reprocesar, ideas, sentimientos, hábitos, aprendizajes, prácticas y en general una visión de la vida.

Siendo la educación un elemento central en la vida de toda sociedad, con ella dio inicio la conformación de reglas no escritas primero y escritas después, que sirvieron para regular la convivencia, el bienestar y la visión de futuro, lo que hace pensar que desde tiempos remotos la humanidad sembró acciones que abonan a la dimensión transformadora.

El Derecho Educativo como área emergente del conocimiento. Se plantea la necesidad de crearse y recrearse a la luz de los tiempos que nos ha tocado vivir, eso implica para los

interesados en el tema, desarrollar los sentidos y reflexionar más a fondo sobre como pasar de una realidad a otra a través de la norma disciplinaria, desde el carácter administrativo, sí, pero en equilibrio con la necesidad de impulsar el crecimiento de mujeres y hombres de manera integral, atendiendo al desarrollo sanitario, económico, tecnológico y especialmente humanístico, pues en el desarrollo global no se trata de llegar primero y antes que todos, sino juntos y a tiempo.

En “El Contrato Social”, Rousseau¹ da cuenta del poder transformador de la vida común del hombre, su naturaleza y el manejo del poder de la fuerza en norma que regula la convivencia social: *“Así como un pastor es de naturaleza superior a la de su rebaño, los pastores de hombres, son también de una naturaleza superior a la de sus pueblos”* (Rousseau, 2011, p.263), pero subraya la necesidad de que el derecho del más fuerte sea desarrollado, pasando de la fuerza a la norma, en un marco de derechos y de obligaciones: *“El más fuerte no es nunca lo bastante fuerte para ser siempre el amo, si no transforma su fuerza en derecho y la obediencia en deber”* (Rousseau, 2011, p.264).

No siempre la capacidad transformadora de un pueblo es en su propio beneficio, puede ser lo contrario, por lo tanto, la transformación por sí misma no es una garantía de bienestar en un marco de justicia social, es sabida la distancia existente entre lo legal y lo justo, entre lo deseable y lo real. El marco jurídico- educativo no es la excepción, resulta necesario distinguir entre el orden administrativo y las leyes necesarias producto de la razón y la justicia.

Resulta necesario que el Derecho Educativo, en tanto que área emergente del conocimiento atienda a la posibilidad, de que una transformación educativa, puede tornarse en una dimensión contraria a los intereses de la mayoría, pues dadas las circunstancias de la realidad imperante, el pueblo en su conjunto puede darse la oportunidad de cambios radicales en la materia, solo había que tomar en cuenta lo que Rousseau señaló en su momento: *“...si el orden establecido es malo, ¿Por qué han de considerarse unas leyes que le impiden ser bueno? Por otra parte, en cualquier situación, un pueblo es siempre dueño de cambiar sus leyes, incluso las mejores; pues si le place causarse daño así mismo, ¿quién tiene derecho a impedirselo?”* (Rousseau, 2011, p.300).

El Derecho Educativo nos permite visualizar los hechos desde las más diversas posibilidades disciplinarias, si bien descansa en el ámbito de las ciencias sociales y humanidades, es un tema de carácter transversal, permite la incorporación de miradas inter, trans y multidisciplinarias en los diversos ámbitos del conocimiento, Andrés Villafuerte Vega², investigador de la Universidad de Costa Rica y Presidente de RIIDE-Costa Rica señala al respecto:

“Debido a la interdisciplinariedad del Derecho Educativo, es posible realizar análisis y estudios desde sus temáticas desde distintos enfoques y perspectivas.

¹ Rousseau, J. J. (2011). *Rousseau*. Madrid, España: Ed. Gredos; pp.263-264.

² Villafuerte Vega, A. (2018). *La relación entre el derecho humano a la educación y la autonomía universitaria*. Sevilla, España: Ed. Caligrama.

Dentro del ámbito jurídico, el Derecho Educativo permite reunir, clasificar, jerarquizar, estructurar y fundamentar el régimen jurídico de la Educación cuyo propósito es promover su operatividad dogmática y orgánica.

Ese régimen jurídico nace a partir del Derecho a la educación, cuyo abordaje también es multidimensional” (Villafuerte Vega, 2018, p.233).

Actualmente, en México estamos viviendo un proceso histórico de transformación de la vida nacional, es el resultado de más de 36 años de periodo neoliberal que dejaron huellas profundas de pobreza, marginación, corrupción, instituciones débiles en todos los sectores vinculados al sector social, entre otros; la educación no es la excepción, en respuesta el movimiento de regeneración nacional (morena) el partido en el poder, encabezado por el Licenciado Andrés Manuel López Obrador ha iniciado cambios radicales en el Derecho Educativo Mexicano (DEM), lo que implica una nueva visión de la educación de calidad, para la vida, con dimensión social y respetuosa de los derechos humanos, donde el derecho a la educación es la plataforma fundamental para el desarrollo individual y colectivo en la posible construcción de un mundo mejor.

No podemos soslayar el hecho de que México se encuentra inmerso en una espiral de violencia, dada la intensidad de ésta y después de la pandemia, constituye la principal preocupación del gobierno y de la población en general. La relación entre Derecho Educativo y violencia ha sido abordada por la Dra. Marilú Camacho López³, el Dr. Andrés Otilio Gómez Téllez y otros, en su trabajo: “Derecho Educativo y formación universitaria en México” y señalan: *“Analizar el fenómeno de la violencia mediante el reconocimiento del Derecho Educativo como área del conocimiento coadyuba en la formación de competencias ciudadanas integrales que garantizan el conocimiento, difusión y promoción de los derechos humanos en la vida escolar” (Camacho, 2019, p.297).*

II. Contenido

Los pueblos antiguos carecían de experiencias metódicas o de una educación sistemática, sus valores y juicios eran difusos carentes de orden y de substancia, estaban permeados por las visiones mágico-naturalistas que dieron paso a la visión religiosa. Existe un modelo social jerárquico donde al sujeto se le ubica en una clase y se respeta el influjo de las generaciones viejas sobre las jóvenes.

Los métodos educativos y las reglas imperantes atendían a necesidades básicas como la alimentación, la seguridad y en general la supervivencia de la especie. Nacen entonces los cazadores nómadas y posteriormente los agricultores sedentarios, en ambos modelos de desarrollo la acción educativa es de vital importancia, nacen los primeros oficios rudimentarios de poca técnica, son sociedades simplificadas con poca densidad de población y reducidas necesidades, con una estructura económica básica, y tienen -en ausencia de la transmisión

³ Camacho López, M. et al. (2019). “Derecho Educativo y formación ciudadana universitaria”. En *Derecho Educativo: reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado*. San José, Costa Rica: Ed. ISOLMA.

escrita- la transmisión oral de los saberes, la actividad productiva se sustentaba en el saber hacer.

Con el paso del tiempo, pueblos orientales como India, China, Egipto entre otros, dieron muestras evidentes de su desarrollo al lograr una educación más sistematizada que les permitió un mayor grado de especialización; aplicaron un modelo clasista de educación constituyendo los primeros centros educativos para su población infantil, Betancourt señala que:

“Los egipcios consideraban muy importante la educación, en consecuencia, fue sumamente difundida y proliferaron en gran medida las escuelas... el afán de saber del pueblo egipcio, explica que desde la más remota antigüedad se hallara reglamentada la educación” (Abbagnano, 2003, p.7).

Por su parte los hebreos, el modelo educativo tenía como fundamento la familia, siendo el padre el protagonista para la transmisión de saberes, se guiaban por el libro de la ley que pasaba de generación en generación, fue hasta el siglo I donde inició el desarrollo de sus centros educativos en la gran Babilonia. En el caso de la India, la acción educacional se sustentaba en un sistema de castas, era un modelo místico, su interés fue la búsqueda de la paz interior generando una actitud contemplativa.

En el caso de China, su modelo educativo se basó en la combinación de educación y reglamentación, respetando a la familia como célula fundamental de la sociedad desde la cual se podría garantizar el orden social, político, y económico. Promovieron el tradicionalismo arraigado, su aportación a la cultura universal es evidente, pero en aquellos tiempos, fue de gran impacto su descubrimiento de un sistema ideográfico de escritura. Nacen los escribas, con ellos el desarrollo de la cultura oriental y su mejor acompañante la enseñanza religiosa.

Algunos estudiosos como Abbagnano⁴ clasifican el proceso educativo de los pueblos orientales en dos etapas, la primera corresponde a una fase dinámica donde prevalece la formación guerrera, la segunda, la fase estática o de la conservación, entre el paso de la una a la otra, aparecieron otras culturas de gran importancia para la humanidad como fueron la cultura griega y la romana.

La cultura clásica que identifico a Grecia, tiene como tronco principal los modelos educativos desarrollados por dos de sus principales ciudades⁵, Esparta y Atenas, la primera, tenía una gran organización y vivían a plenitud su democracia pues el gobierno era desempeñado por el pueblo representado por sus ancianos más sabios, el interés principal estaba en el manejo de las armas y por ende en su formación guerrera. La formación del ciudadano-guerrero o ciudadano-soldado era una prioridad para la nación.

⁴ Abbagnano & Visalberghi son dos autores italianos. Su obra “Historia de la Pedagogía” es un clásico en esta área del conocimiento con amplio reconocimiento internacional. Nosotros trabajamos con la versión en español del Fondo de Cultura Económica, que lo ha reimprimido varias veces, pues es muy utilizada en la formación de educadores tanto de licenciatura como de posgrado.

⁵ Había que recordar que en aquellos tiempos Grecia estaba conformada por varias ciudades, las más desarrolladas eran Esparta y Atenas, quienes como las otras gozaban de autonomía y se regían por sus propias leyes.

Esparta fue un estado totalitario y su educación respondió cabalmente a ese modelo, no se estimulaba el desarrollo individual por el contrario se hacía énfasis en el trabajo colectivo, fue un pueblo unido con claroscuros, que van desde el profundo respeto por las leyes, los valores patrios y los ancianos, hasta un fuerte contenido racista, despreciando lo extranjero y las clases marginales.

Atenas fue un pueblo menos belicoso, su interés por las acciones militares llega después de las llamadas guerras del Peleponeso, cuando impone el servicio militar. Su centro de interés educacional se encontraba en la búsqueda de un estado de armonía entre el cuerpo y el espíritu, desarrolló las artes, aparecieron profesiones como: el pedotriba o maestro de lectura, antecedente del Pedagogo, pero se dice que en éste último, su origen fue el servicio de los esclavos al conducir al joven a la palestra o “didaskaleia” que era el lugar donde se impartía enseñanza colectiva.

Como en otros pueblos de la época en Atenas la educación fue clasista, reservada para las clases privilegiadas siempre bajo la vigilancia del Estado. Las leyes de Solón se aplicaban con disciplina, estableciendo obligaciones de los padres con respecto a la educación de sus hijos, estos debían de ser llevados al Gimnasio donde se les instruía en: natación, alfabeto, gimnasia y música. Las mujeres recibían otros contenidos tales como: cocinar, coser, cantar, leer y escribir.

El modelo educativo ateniense para los varones se conoce como liberal, donde se dispone libremente del tiempo⁶, en especial para dedicarse a la política. Había que señalar que los griegos clásicos aportaron a la cultura universal renovados sistemas democráticos, políticos y educativos cuyos principales fundamentos persisten hasta nuestros días. Primeros los sofistas y después los filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles crearon una didáctica propia que va desde la reflexión discursiva hasta la búsqueda de la verdad científica. Nace entonces la madre de todas las ciencias, la Filosofía. La academia platónica promueve la formación enciclopedista, se crean los primeros Liceos que son los orígenes de la escuela actual.

A diferencia de Grecia, Roma inicio su desarrollo arcaico desde los fundamentos en la familia, el trabajo rural y la noción de patria sustentada en una gran fuerza moral que les permitió preservar sus características culturales y asimilar otras, -por supuesto permeando siempre la natural desconfianza de los campesinos-los plebeyos lucharon por la igualdad con los aristócratas o isonomía desarrollando de manera importante el sentido de lo legal y lo justo.

Abbagnano señala como características de la educación romana las siguientes:

“...los caracteres principales de la formación de los jóvenes, que era ante todo familiar...en segundo lugar era una formación civil...en tercer lugar la formación era militar... se trata de una formación esencialmente moral y practica...En la terrible crisis de la segunda guerra púnica Roma se salvará, más

⁶ Esta acción también era conocida como holgura, se dice que la persona debía de disponer de holgura para ejercer la reflexión de saberes, en especial el del quehacer político.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

que por sus virtudes guerreras, por la sabiduría jurídica que habrá imprimido a sus relaciones con gran parte de los otros pueblos itálicos” (Abbagnano, 1980, pp.124-125).

Como sabemos, una de las grandes decisiones de las guerras de conquista romanas, fue la no destrucción de las culturas de los pueblos vencidos, por el contrario, trato de asimilarlas, a ello obedece el hecho de que la cultura romana este inspirada en la cultura griega. Los romanos desarrollaron por su cuenta el sentido del derecho, la arquitectura, la agricultura, y otras áreas del conocimiento que tienen en el sentido de lo práctico su fundamento.

Vespaciano⁷ sería el primer emperador en legislar en materia de educación al exonerar de impuestos a los gramáticos y rétores. Marco Fabio Quintiliano plantea una interesante defensa de la educación pública con respecto de la privada, así como sus críticas a la -según el- educación blanda que se daba en el seno familiar, condena los castigos corporales, destaca la importancia de la memoria y las conductas imitativas en la educación del niño.

Por su parte otro romano, Plutarco, escribe su obra “De la educación de la juventud” donde plantea la atención de tres elementos básicos de la educación: naturaleza, conocimiento y ejercicio. Para algunos estudiosos no aporta originalidad pues remite al modelo con ideal helenístico-romano, destaca de manera importante la educación con el ejemplo. Escribió también sus “Tratados morales” que es un compendio de reflexiones religiosas sobre el deber ser, se le atribuye la autoría de la famosa frase que señala: “No es la inteligencia como un vaso que debe llenarse, sino como un trozo de madera que debe encenderse para que se despierte el ardor de la investigación y el deseo de la verdad” (Abbagnano, 1980, p.128).

Por su parte, el emperador Teodosio en 425 A.C. destaca por su preocupación por la educación superior universitaria, transforma la visión de acudir al acto educativo como producto de una acción desinteresada en una estrategia para la formación de profesionales al servicio del imperio (servidores públicos). Teodosio establece en 425 una universidad estatal que monopoliza por ley la educación superior de la ciudad, y cuyos maestros tienen derecho al título honorífico de “comités” (condes) al cumplir 25 años de magisterio.

De esta forma se legaliza una práctica establecida desde hacía mucho tiempo, o sea la de premiar con honores y cargos civiles a los maestros más insignes... Para los jóvenes el estudio no es ya una formación desinteresada, ni tanto menos preparación para un *cursus honorum* de magistraturas libres. Ahora es la base indispensable para la formación de los *funcionarios públicos*, o sea la condición necesaria para para hacer carrera en la burocracia imperial (Abbagnano, 1980).

Con la llegada del Cristianismo, el mundo helenístico-romano sufrió profundos cambios, no se trataba ahora de formar al ciudadano para una ciudad real sino también para una ciudad ideal o sea la ciudad de Dios. Pero este nuevo ciudadano actuaba, combatía y padecía tanto o más que por su patria autentica y verdadera, el ideal pedagógico consistió en

⁷ Varios emperadores posteriores a Vespaciano siguieron su ejemplo de legislar en educación, al paso del tiempo el Estado romano se hizo más responsable de la educación superior, fueron más frecuentes las intervenciones del imperio en materia educativa hasta que se ocupó de organizar las universidades.

formar a un hombre nuevo en lo real y lo espiritual. Los nuevos misioneros de la fe realizaron también un apostolado por la cultura que combinó lo espiritual con lo pragmático. Estas escuelas mixtas donde se desarrollaron cultura y religión se iniciaron en los monasterios y fueron atendidos por diversas organizaciones religiosas, de tal manera que las comunidades comunales fueron en realidad comunidades educativas donde se aprendía: religión, moral y contenidos intelectuales, formando a los futuros dirigentes de la iglesia. Que aportarían elementos para la consolidación doctrinal, dando paso a verdaderos movimientos filosóficos como la Patrística y su máximo representante San Agustín.

San Agustín se concentró en iluminar la fe con la razón y la razón con la fe, su filosofía es educativa y se basa en la acción de dudar y de resolver dudas, entendiendo que las cosas que nos rodean son producto de la inspiración divina y por lo tanto tienen una razón de ser.

El modelo pedagógico cristiano destaca por conformar un modelo educativo basado en el amor, atiende la interacción cotidiana y espiritual en la formación de los seres humanos, parte de principios básicos como: “amaras a tu prójimo como a ti mismo”. Sin duda Cristo es uno de los grandes maestros de la humanidad, al igual que Buda, Mahoma, Confucio, Ghandi, entre otros. Actualmente, conserva su predominio en la formación educativa del llamado “mundo occidental”.

Por los siglos VII y VIII la cultura occidental atravesó una fuerte crisis existencial, algunos le llaman el periodo del oscurantismo, sin embargo, la historia demuestra que aun en los periodos más difíciles, el desarrollo cultural no se ha detenido. En varios países de Europa nacieron escuelas de retórica, gramática, medicina y leyes durante la llamada edad media la instrucción superior era controlada por monasterios y catedrales, estas últimas, también conocidas como escuelas catedralicias, destaca la de Bolonia en la enseñanza del derecho, constituyeron la génesis de las Universidades que más adelante serían reconocidas como los centros educacionales más importantes.

Originalmente el concepto de universidad se aplicó en el medioevo a toda comunidad organizada sin importar sus fines, después del siglo XII este refería solo a la defensa de educadores o educandos organizados en una comunidad ante el excesivo dominio del obispo de la catedral. Se pasa entonces gradualmente de la escuela catedralicia a la Universidad asignándole cierta autonomía, donde entre sus libertades estaba el ejercicio de las profesiones liberales: medicina, teología y derecho. A las comunidades universitarias les asignaron privilegios que les permitían defenderse de la intromisión de las autoridades, destaca en este aspecto la Universidad de París que se organizó en corporaciones:

“La Universidad de París se deriva de la escuela de Notre-Dame, de Santa Genoveva y de la de la Abadía de San Víctor. Ya antes de fines del siglo XII los maestros de esas escuelas estaban organizados en una corporación. Maestros geniales – entre los que destaca Abelardo- contribuyeron a dar fama a la escuela parisina y prepararon la constitución de la Universidad.... Poco a poco se le reconoció a la universidad el derecho de resistir a las autoridades de la ciudad y de tener un tribunal especial para sus miembros...La historia y la tradición de la Universidad, el hecho mismo de su nacimiento como organización para defender los intereses de la libertad de pensamiento hacen que incluso

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

en nuestros días esta institución, tan típicamente medioeval, sea la mejor fortaleza de la investigación científica” (Abbagnano, 1980, pp.154-155).

La Edad Media se distinguió por constantes conflictos territoriales y reacomodos políticos, económicos, y sociales; en el campo de la educación superior nacen las “Universitas” que serían el antecedente más claro de las actuales Universidades, la educación superior estaba en manos del clero quien mantenía franca colaboración institucional con el Estado. Resultaba cotidiano la organización de comunas de profesores o de estudiantes que se organizaban en defensa de sus propios intereses. Destaca la organización más compleja de las ciudades y al trabajo intenso por el desarrollo cultural creándose una nueva clase social, la burguesía.

El periodo humanista o renacentista se caracteriza porque en el ámbito educacional, optó por la enseñanza clásica y la sabiduría inspirada en el cristianismo, la visión educativa continúa siendo clasista fortaleciendo las élites políticas y económicas. Su misión es formar dirigentes no artesanos, predominó en sus enseñanzas el latín y el griego, constituye el modelo más parecido las formas de educación actual.

En el realismo pedagógico de Comenio, destacan la importancia de los progresos científicos, Tres cualidades destacan en la educación básica: naturalidad, intuición y autoactividad, nace la enseñanza escolástica. La Universidades favorecen el desarrollo de las profesiones liberales y se funda el modelo de educación formal. Se aplica el enfoque Comeniano que destaca la importancia de los métodos de investigación racional, se procedió al procesamiento de materias en forma moderna y experimental. Estamos en la mitad del siglo XVIII y destacan las aportaciones de Descartes y de Locke. Se desarrollan varias áreas del conocimiento, destacan el Derecho y la economía. Surgen las obras clásicas de Juan Jacobo Rousseau: “Eloísa”, “El Contrato Social” y “El Emilio”. Finalmente, en este periodo nace una corriente neo humanista encabezada por Enrique Pestalozzi primer Pedagogo con esta visión, donde se destaca la importancia del ser humano sobre el racionalismo, buscando el equilibrio entre desarrollo humanista y desarrollo tecnológico producto de la razón.

En el siglo XVIII y principios del XIX, la Revolución francesa impacto globalmente con sus principios de democracia, igualdad y libertad , sus efectos fueron tan contundentes, que despertaron sentimientos nacionalistas dando paso a una educación pública basada en contenidos de corte nacionalista y patriótico, depositando sus afanes en la formación cívica y ética del ciudadano; se procedió a lo que actualmente conocemos como educación formal, organizando por grados de desarrollo el proceso enseñanza–aprendizaje y se integró un sistema de educación pública debidamente organizado. También, se ampliaron las oportunidades de acceso a la educación en grados superiores accediendo a estudios científicos y sociales, teniendo como límite los aspirantes su propia capacidad intelectual. Muchos de estos principios fueron aplicados en los diversos sistemas educativos de la mayoría de los países y se conservan hasta nuestros días.

Durante el siglo XX se dio más impulso a la tarea educacional, se fortalecieron los sistemas educativos nacionales y se valoró de mejor manera la importancia de la normatividad que regula la acción de la comunidad escolar, como nunca se da importancia a la legislación

educativa, en tanto que es un derivado del derecho administrativo y se pondera la necesidad de vivir bajo normas específicas, pero al tiempo, en la mayoría de las comunidades escolares se vive en el analfabetismo jurídico, se prefiere la simulación, haciendo de los espacios - educativos un espacio neutro, algunos dicen “un terreno de nadie”, en ocasiones justificándose desde una convenenciera interpretación de la autonomía institucional, a finales de este siglo, aparecen los primeros trabajos bajo la denominación del Derecho Educativo, es el caso del Dr. Luis Alberto García Leiva docente universitario en derecho administrativo de la Universidad de La Plata en Argentina y del Dr. Germán Cisneros Farias, eminente jurista e investigador mexicano, entre otros.

En los albores del siglo XXI, aparecen organismos colegiados dedicados a la investigación del derecho educativo, como es el caso en 2015 de la creación formal de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE), quien actualmente cuenta con 16 delegaciones nacionales siendo estas: España, Ecuador, Argentina, Perú, Guatemala, Colombia, Cuba, Brasil, China, Chile, Bolivia, Malasia, Portugal, Costa Rica, Uruguay y México, además, desde la iniciativa privada se está fomentando el desarrollo del derecho educativo mediante la creación de centros dedicados a diversos sectores sociales en tareas de asesoramiento jurídico- educativo, destacando los creados en Perú y Argentina.

El desarrollo histórico del Derecho Educativo no puede entenderse sin la necesaria colaboración con los Derechos Humanos, existe una correspondencia natural, pues la esencia de todo marco jurídico-educativo debe de girar en torno a los Derechos Humanos y los derechos fundamentales requieren de la acción pedagógica del derecho y la educación, pero especialmente, del Derecho Educativo, para su conocimiento, interpretación y aplicación, es aquí donde debemos de comprender que el derecho a la educación y el derecho de la educación aunque de naturaleza distinta resultan compenetrados e incluyentes en su visión y campos de acción en favor de las mejores causas de la educación.

Los Derechos Humanos son la respuesta que la humanidad se dio el 10 de diciembre de 1948 en Colombia, es un giro fundamental para salir del estado de horror, miseria, injusticia y guerra en que se encontraba, en medio de dos conflagraciones mundiales, la incipiente Organización de las Naciones Unidas (ONU), 26 naciones dieron el paso más importante en el rescate de la dignidad humana, el 10 de diciembre de 1948, en Colombia se dio conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos, re nació la esperanza de que con la participación de hombres y mujeres construyamos un mundo más justo y mejor para todos, es cierto, falta mucho por hacer, pero es significativo lo logrado y se avanza en el marco de la defensa de la dignidad de las personas transformando lentamente la realidad histórica.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), se inspira fundamentalmente en el derecho natural y en los principios emanados de la Declaración de los Derechos del buen pueblo de Virginia en los Estados Unidos de Norteamérica en 1776 y la Declaración de los Derechos del Hombre en Francia, 1789. En ambas se plantean derechos básicos de las personas con énfasis en los derechos individuales, la legalidad y la justicia.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración, en la fecha referida del 10 de diciembre de 1948, llama la atención el preámbulo, pues se plantean las consideraciones principales que dieron origen a las nuevas disposiciones de carácter mundial, entre estas tenemos:

“Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad... que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie... Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de derecho... también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones... que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la carta su fe en los derechos fundamentales del hombre... [la necesidad de] una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso” (DUDH, Preámbulo).

Desde su creación en 1948 la DUDH se integra de 30 artículos, la mayoría de estos se inician con la denominación “toda persona”, tratan de la materia siguiente:

- 1° De la libertad, igualdad y dignidad
- 2° De los derechos y libertades
- 3° Del derecho a la vida
- 4° De la abolición de la esclavitud
- 5° De la prohibición de la tortura y los tratos crueles
- 6° Del reconocimiento a la personalidad jurídica
- 7° De la igualdad ante la ley
- 8° Del recurso efectivo del amparo
- 9° De no ser detenido arbitrariamente
- 10° De ser oído por tribunal independiente
- 11° De la presunta inocencia
- 12° De la no injerencia en la vida privada
- 13° De la libre circulación
- 14° Del derecho de asilo
- 15° Del derecho a una nacionalidad
- 16° De la procreación familiar
- 17° De la propiedad individual o colectiva
- 18° De la libertad religiosa
- 19° De la libertad de opinión
- 20° De la libertad de reunión
- 21° De la participación en el gobierno
- 22° De la seguridad social
- 23° Del trabajo
- 24° Del descanso
- 25° Del nivel de vida adecuado
- 26° De la educación
- 27° Del orden social internacional

28° De la participación en la vida cultural

29° De los deberes y derechos comunitarios

30° De la no supresión de los derechos y libertades de esta Declaración.

En el caso de México, más de cien años transcurrieron para que fuese reescrito el artículo 1° Constitucional, desde el 2011 la denominación de su artículo primero reconoce la necesaria modificación de garantías individuales por la de derechos humanos, dando un fuerte impulso al reconocimiento del Estado Mexicano en su responsabilidad de proteger los derechos individuales y colectivos de su comunidad.

Las garantías individuales constituyeron un conjunto de elementos en franca oposición al poder del Estado. El ciudadano reconocía las limitaciones de los gobernantes, pero también, las propias, que inspiradas en los derechos del hombre implicaban un marco de derechos y obligaciones, de tal manera que ambas entidades estado y ciudadanos conocían sus propias limitaciones.

Actualmente en el Capítulo I De los derechos humanos y sus garantías, con base en la publicación del Diario Oficial de la Federación (DOF) desde el 10 de junio del 2011, el artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala:

“Artículo 1°. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozaran de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece” (CPEUM, 1917, art. 1°).

El espacio universitario la dimensión transformadora del Derecho Educativo mexicano nos plantea la coyuntura de frente a dos realidades, llenas de contrastes, que plantean preocupaciones sociales como la inseguridad y la necesaria cultura jurídico-educativa para desarrollar la prevención victimal. Una, “la que debería de ser y otra la que es”, en la primera, por ejemplo, la que plantea el reconocido jurista Dr. Miguel Carbonell: “...cada persona que cruza el umbral de una aula universitaria va a cambiar para siempre. Cuando uno pisa una universidad deja de ser la persona que era y se convierte poco a poco en otra distinta: más preparada, más reflexiva, más educada y con más herramientas para triunfar en la vida” (Carbonell, 2014, p.7). La segunda, “la que es”, con sueños y aspiraciones, pero también sobreviviendo a una realidad dramática y contundente carentes de seguridad, por lo tanto, requerimos ingresar a la cultura de legalidad, pero también de mayor justicia social.

La necesaria reconstrucción del tejido social desde el espacio universitario nos acercaría a la descripción que de “el mexicano” plantea Octavio Paz quien señala:

“El mexicano, contra lo que supone una interpretación superficial de nuestra historia, aspira a crear un mundo ordenado conforme a principios claros. La agitación y encono de nuestras luchas políticas prueba hasta que punto las nociones jurídicas juegan un papel importante en nuestra vida pública. Y en la de todos los días el mexicano es un hombre que se esfuerza por ser formal y que muy fácilmente se convierte en formulista. Es explicable. El orden -jurídico, social, religioso o artístico- constituye una esfera segura y estable” (Paz, 2011).

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Actualmente en México, debemos de reflexionar sobre la dimensión transformadora del Derecho Educativo mexicano, su capacidad de adaptación en un escenario de crisis nacional y mundial, provocado por la pandemia del Covid-19, abonando con ello al esclarecimiento del tema y sumando elementos informativos para posteriores estudios en la materia por la necesidad de los educadores mexicanos de entender el marco de derechos y obligaciones a que están sujetos en tiempos de pandemia y su propósito de coadyuvar al desarrollo integral del educando, más allá de saberes estrictamente informativos y en ocasiones memorísticos, atendiendo a la exigencia de sobrevivir en tiempos de pandemia procurando entender su papel en este juego de la vida y el quehacer educacional en que educando y educador se encuentran inmersos.

La capacidad evolutiva del Derecho Educativo mexicano se muestra desde la primera transformación histórica, hasta la cuarta que se desarrolla en nuestros días, en cada periodo histórico, existen eventos que le distinguen, pues han tenido que responder a diversos retos, destacando prioridades específicas, todas tienen un punto nodal, el derecho a la educación, en tanto que derecho, humano fundamental en el desarrollo de los pueblos.

Los estudiosos del DEM debemos de proceder a la revisión y reflexión del marco jurídico nacional en el marco de la “cuarta transformación”⁸, es una política central del actual gobierno federal, encabezado por el Licenciado Andrés Manuel López Obrador, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, centra su preocupación en encontrar soluciones a partir del reconocimiento de las causas que originan el problema, ejemplo, el señalado por el Doctor Raúl Soria Verderra⁹, uno de los principales teóricos del derecho educativo en Latinoamérica, quien, en la situación actual de la educación en la región, vio signos alarmantes sobre la atención que damos a niños y jóvenes, pues los modelos imperantes se caracterizan por las medidas coercitivas desde el hogar a la escuela, se aplican acciones disciplinarias basadas en el miedo, promoviendo con ello la deserción y el desinterés en la acción pedagógica, imponiendo normas absurdas al desarrollo natural y potencial de los educandos, lo cual constituye un verdadero peligro social y señala: “...*enfático que debemos de cambiar el paradigma escolar de las normas que usamos hoy en la escuela, para poder cambiar el futuro de muchos niños y adolescentes, antes que se conviertan en marginados sociales*” (Soria, 2014, p.23).

Vivimos en un modelo anquilosado, represivo y poco estimulante durante el proceso educativo, se requieren cambios institucionales y vivenciales que se pueden generar desde el espacio escolar, haciendo a un lado la simulación y la superficialidad, modificando nuestras normas escolares intrascendentes por estructuras sociales más rebeldes y provocadoras, pero que reconocen el valor del ejemplo de los padres, maestros y adultos en general como un buen principio en la acción transformadora, donde no sea necesario el premio y el castigo, si no que gire en torno al acto consciente desde el interior del sujeto.

⁸ Se identifica como la primera transformación el periodo de Independencia. La segunda, el periodo de Reforma teniendo como protagonista a Benito Juárez “Benemérito de las Américas”. La tercera, es el periodo de la Revolución que culmina en 1917 con nuestra Constitución actual. Finalmente, la cuarta, que se inicia desde la llegada del actual gobierno en el 2019 y se encuentra en proceso.

⁹ Soria Verderra, R.E. (2014). *La evolución del Derecho por medio de la escuela*. Alta Gracia, Argentina: Pirca Ediciones.

Soria propone concebir de otra forma al derecho, en especial al derecho educativo, destacando la necesaria recuperación de la validez de la norma, hasta la inclusión de elementos relacionados con el ejercicio de la democracia como una forma de vida, donde impere el espíritu de colaboración entre todos los integrantes de la comunidad escolar y su socio indispensable, la familia, elemento central de toda sociedad; se trata de una transformación radical que impacta de manera contundente en la formación integral del educando, mediando aprendizajes para la vida y nuevas prácticas que inciden en la conformación de una sociedad más libre y justa:

“La nueva visión del derecho educativo constituye. Como factor de evolución, la base esencial de la Cultura de Paz y uno de los pilares sobre los que se fundamentara cualquier proyecto de legitimización del derecho y sus instituciones en el futuro; para afrontar con éxito los procesos constantes de cambio de nuestras sociedades” (Soria, 2014, p.39).

Los distinguidos profesores Fernando González Alonso, Rosa María Castro Hernández, Jacinto Escudero Vidal y Raimundo Castaño Calle de la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA) y de la Universidad de Salamanca (USAL), en su artículo: “Convivencia y paz en el derecho educativo español”¹⁰. Percibe tres dimensiones que nos resultan por demás interesantes para profundizar en su estudio, pues son fuentes de reflexión básica del Derecho Educativo, la primera, corresponde a las normas, valores y actitudes convencionales; la segunda, a la dimensión psicológica y la tercera a la connotación jurídica-social. Consideran que:

“El marco del Derecho Educativo es el parteaguas que acoge como alternativa, los derechos a la formación, el aprendizaje y la formación constante ante nuestros deberes y dificultades de la vida. El contexto escolar es el ámbito privilegiado para procurar la formación que busque la convivencia y la paz, en contra de la violencia, el bullying y el ciberacoso, tan contrarios a los valores promulgados” (González Alonso, 2017, p.48).

Aun cuando el Derecho Educativo no es la panacea, ni pretende resolver todos los problemas que se originan en las comunidades escolares, su estudio, adecuada interpretación y mejor aplicación, implica la posibilidad de encontrar soluciones en el transcurso de la actividad cotidiana del quehacer transformador del proceso educativo, desde maternal hasta el posgrado. Con relación a la educación básica y media, González, señala:

“Entendemos que el Derecho Educativo es una solución y respuesta fundamental a la carencia formativa, especialmente de menores y jóvenes, que con constancia y creatividad desean superar las dificultades que la vida les pone en el camino.

Creemos que estamos en el camino, al tomar en cuenta al Derecho Educativo como ámbito y contexto de prevención y formación, como apoyo, oportunidad, necesidad, interpretación de la realidad, respuesta desde los valores humanos y formativos” (González Alonso, 2017, p.58).

¹⁰ González Alonso, F. et al (2017). “Convivencia y paz en el Derecho Educativo español”. Em *El Derecho Educativo una aproximación multidimensional*. Maia, Portugal: Cosmorama; pp.47-75.

III. Conclusiones

El Derecho Educativo en sus orígenes tiene raíces, formas y nombres que dan cuenta de su dimensión transformadora, las evidencias lo demuestran y como queda constatado en este trabajo las podemos encontrar en diversos momentos de la historia universal, hemos evolucionado desde la simple norma reguladora de un pequeño y rústico espacio educativo-familiar con normas no escritas, al sentido disciplinar y administrativo, hasta la visión transformadora preocupada y ocupada del desarrollo integral del ciudadano, dando mayor importancia a las etapas de su desarrollo bio psico social, en el marco de las acciones propias y necesarias de una comunidad educativa.

Derecho Educativo y Derechos Humanos, dan sentido al Derecho a la Educación y a el Derecho de la Educación, ambos son complementarios y coadyuban a la construcción de un mundo más justo y mejor para todos, esta idea está en proceso y constituye la dimensión más importante y de más largo plazo del derecho educativo como área emergente del conocimiento. México en el marco de la “cuarta transformación” ha iniciado su tránsito en esta tarea y constituye un momento histórico de gran importancia.

Bibliografía

- Abbgnano, N. & Visalberghi, A. (1980). *Historia de la Pedagogía*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Camacho López, M. et al. (2019). “Derecho Educativo y formación ciudadana universitaria”. En *Derecho Educativo: reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado*. San José, Costa Rica: Ed. ISOLMA.
- Carbonell, M. (2014). *Cartas a un profesor de Derecho*. Ciudad de México: Editorial Porrúa-UNAM.
- Duso, Pacheco, L.M. & Villafuerte Veja, A. (2019). *Derecho Educativo: reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado*. San José, Costa Rica: Ed. ISOLMA.
- González Alonso, F. (2017). *El Derecho Educativo: una aproximación multidimensional*. Maia, Portugal: Ed. Cosmorama.
- González Alonso, F. (2018). *El Derecho Educativo: Miradas convergentes*. Sevilla, España: Ed. Caligrama.
- Paz, O (2011). *El laberinto de la soledad. Posdata. Vuelta a “El laberinto de la soledad”*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rousseau, J. J. (2011). *Rousseau*. Madrid, España: Ed. GREDOS.
- Soria Verdera, R.E. (2014). *La evolución del Derecho por medio de la escuela. El Derecho Educativo y la labor escolar*. Alta Gracia, Argentina: Eds. Pirca.
- Villafuerte Vega, A. (2018). “La relación entre el derecho humano a la educación y la autonomía universitaria”. Em *El Derecho Educativo: Miradas convergentes*. Sevilla, España: Ed. Caligrama.

Capítulo 2

LA SUSPENSIÓN DE LAS GARANTÍAS EDUCATIVAS DURANTE EL ESTADO DE EXCEPCIÓN

Lic. Andrés Villafuerte Vega

Universidad de Costa Rica
RIIDE Costa Rica

I. Introducción

La celeridad con la cual se expandió la pandemia por COVID-19 tomó por sorpresa a muchos gobiernos en el mundo. Con señaladas excepciones, la mayoría de las autoridades públicas realizan esfuerzos extraordinarios para aplanar las curvas estadísticas relacionadas con las olas pandémicas de contagio por coronavirus SARS-CoV-2.

Esto ha provocó que los gobiernos tomaran y aún tomen medidas excepcionales, casi sin precedentes, con tal de salir airoso de la situación epidemiológica. Dentro de ese contexto, algunos se plantearon la posibilidad de suspender garantías y derechos humanos, para someter a las personas al acatamiento obligatorio de las medidas sanitarias.

Sin embargo, respecto de cualquier posibilidad de trastrocamiento de derechos, es siempre necesario salvaguardar una actitud de vigilancia analítica sobre las actuaciones estatales. De hecho, en el contexto de la pandemia, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) recordó la importancia de mantener un “rol crítico” ante el impacto que pueden provocar las restricciones o limitaciones a los derechos humanos (CIDH, 2020a).

Ello motiva la realización de este análisis jurídico. Por ende, a la luz del Derecho Internacional, el objetivo del presente capítulo es examinar la figura del estado de excepción y, bajo dichas circunstancias, la posibilidad de suspender las garantías relacionadas con el derecho humano a la educación.

Para alcanzar ese objetivo, a través de una metodología sistemática, el presente capítulo se estructura de forma tal que permita analizar la generalidad de la figura jurídica de la suspensión de derechos, así como las especificidades requeridas para aplicarla sobre las garantías educativas y los derechos de la niñez y la adolescencia; lo cual concluye en un análisis casuístico de la normativa constitucional costarricense.

II. La suspensión de derechos durante el estado de excepción

Los sistemas jurídicos pretenden regular la amplia diversidad de interacciones sociales. Esa previsión funciona bajo contextos de normalidad. Sin embargo, en el transcurso de la

historia pueden ocurrir algunas circunstancias que tienen la potencia para alterar el orden normativo e institucional de los países y, tras ello, amenazar el conjunto de derechos fundamentales de las personas.

Por ese motivo, para los mismos sistemas jurídicos es necesario prever alguna medida destinada al resguardo mínimo de la sociedad durante tales circunstancias. Desde la época romana, surge la figura del estado de excepción, el cual habilita una licencia jurídica para que la autoridad pública pueda suspender algunas garantías personales, con el fin de resguardar los intereses colectivos de la sociedad o los derechos de vital supremacía (Rodríguez, 2014).

En eco a lo anterior, el Derecho Internacional de los Derechos Humanos también ha contemplado la figura de la suspensión de derechos bajo contextos de excepcionalidad. Por ejemplo, en el sistema universal de protección, esta ha sido regulada por el artículo 4 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP)¹.

En línea similar, bajo el sistema interamericano de protección, el artículo 27 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH)² establece lo siguiente:

“1. En caso de guerra, de peligro público o de otra emergencia que amenace la independencia o seguridad del Estado parte, éste podrá adoptar disposiciones que, en la medida y por el tiempo estrictamente limitados a las exigencias de la situación, suspendan las obligaciones contraídas en virtud de esta Convención, siempre que tales disposiciones no sean incompatibles con las demás obligaciones que les impone el derecho internacional y no entrañen discriminación alguna fundada en motivos de raza, color, sexo, idioma, religión u origen social.

2. La disposición precedente no autoriza la suspensión de los derechos determinados en los siguientes artículos: 3 (Derecho al Reconocimiento de la Personalidad Jurídica); 4 (Derecho a la Vida); 5 (Derecho a la Integridad Personal); 6 (Prohibición de la Esclavitud y Servidumbre); 9 (Principio de Legalidad y de Retroactividad); 12 (Libertad de Conciencia y de Religión); 17 (Protección a la Familia); 18 (Derecho al Nombre); 19 (Derechos del Niño); 20 (Derecho a la Nacionalidad), y 23 (Derechos Políticos), ni de las garantías judiciales indispensables para la protección de tales derechos.

3. Todo Estado parte que haga uso del derecho de suspensión deberá informar inmediatamente a los demás Estados Partes en la presente Convención, por conducto del Secretario General de la Organización de los Estados Americanos, (...)”.

La literalidad de las normas citadas es bastante similar. Ambas enuncian las condiciones que legitiman la declaratoria de un estado de excepción, así como las debidas limitaciones sustantivas y los requerimientos formales.

Ahora bien, a la luz de dichas normas, resulta necesario efectuar algunas precisiones conceptuales sobre la figura de la suspensión de derechos y garantías.

En primer lugar, aunque comúnmente se hable de “suspensión de derechos”, nótese que, en realidad, los artículos hablan de suspender las obligaciones internacionales de los

¹ Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas (ONU), 16 de diciembre de 1966.

² Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos, 22 de noviembre de 1969.

Estados Partes para el “respeto” y “garantía” de los derechos humanos enunciados por el contenido normativo de aquellos tratados internacionales (arts. 2 del PIDCP y 1 de la CADH).

En segundo lugar, también resulta oportuno esclarecer que, como tales, los derechos humanos no son objeto de suspensión, debido a su carácter intrínseco e inalienable a la dignidad humana de las personas. En ese sentido, el Derecho Internacional solo habilita suspender el pleno y efectivo goce de los derechos; es decir, de los medios que permiten el aseguramiento y protección tutelar de las garantías fundamentales (Faúdez Ledesma, 2004; Ferrer Mac-Gregor & Herrera García, 2017).

Por tales motivos, cuando se aluda a la “suspensión de derechos y garantías”, el término debe precisarse en la suspensión de obligaciones internacionales (respecto del Estado Parte) y, a su vez, del pleno ejercicio de los derechos humanos (respecto de las personas); lo cual, para efectos didácticos, se resume en la Figura No. 1:

Figura No. 1: Precisión conceptual sobre la “suspensión de derechos y garantías”.



Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, tras dichas precisiones conceptuales, con el fin de aplicar la suspensión de las obligaciones internacionales de respeto y garantía para el ejercicio de los derechos humanos, se requiere cumplir con tres condiciones generales que imponen aquellos tratados.

La primera es la declaratoria del estado de excepción (arts. 4.1 del PIDCP y 27.1 de la CADH). Para ello, habría que referirse al orden constitucional de cada Estado Parte y verificar cuál es la autoridad competente para realizar la “proclama oficial” de tales circunstancias.

Así, pues, con la declaratoria del estado de excepción se habilitaría un régimen jurídico especial y transitorio por situaciones sobrevenidas que afectan la paz y/o la seguridad de los países, bajo lo cual se requieren facultades administrativas extraordinarias al marco de normalidad del Estado Parte, donde, como ya se señaló, es posible la suspensión del ejercicio de algunos derechos, garantías y libertades ciudadanas (Muñoz Machado, 2017).

Los tratados internacionales mencionados señalan diversas circunstancias que dan lugar a la declaratoria del estado de excepción, las cuales pueden categorizarse en los sobrevenidos por causa del factor humano y las que son ajenas a él; según se resume de seguido (Faúdez Ledesma, 2004; Ferrer Mac-Gregor & Herrera García, 2017; Muñoz Machado, 2017; Rodríguez, 2014):

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

- Debido al factor humano:
 - Por influencia externa al Estado Parte: Bajo este supuesto cabe el estado y la amenaza de guerra; entiéndase como el conflicto armado por agresión de otro país, alteración de la soberanía o la integridad territorial.
 - Por influencia interna dentro del Estado: Bajo este supuesto cabe el peligro público; entiéndase como una desavenencia con capacidad dañosa por conmoción interna, alteración del orden público, la convivencia y/o la estabilidad institucional.
- Ajeno al factor humano: Bajo este supuesto cabe la emergencia; entiéndase como un grave riesgo por catástrofe, desastre natural y/o calamidad.

Conforme a los valores centrales de la Carta de las Naciones Unidas³ (artículo 1.1), las circunstancias sobrevenidas por guerra atentarían contra la paz; mientras que las de peligro público y emergencia amenazarían la seguridad.

Por su parte, la segunda condición general es el cumplimiento cabal de los límites dispuestos para suspender las garantías y derechos humanos. La aplicación de esta figura no es un ejercicio irrestricto; pues estará sometida a un diagnóstico de razonabilidad, a partir de los siguientes parámetros (Faúdez Ledesma, 2004; Rodríguez, 2014):

- Circunstancialidad: Las medidas adoptadas durante el estado de excepción deben ser necesarias, inmediatas y directas para salvaguardar la sociedad y/o contrarrestar los efectos perniciosos de las circunstancias sobrevenidas.
- Proporcionalidad: Las medidas adoptadas deben ponderarse a partir de la gravedad de las circunstancias, para que ninguna resulte más gravosa que la propia crisis.
- Temporalidad: Las medidas adoptadas no deben mantenerse indefinida ni permanentemente; pues responden a la propia excepcionalidad de las circunstancias.
- Igualdad: Las medidas no pueden inducir a la discriminación de ciertos grupos vulnerables; cuyo enunciado en las normas representa una lista de *numerus apertus* (arts. 1.1 y 24 de la CADH), por lo que tal principio se expande a cualquier otro sector poblacional.

Asimismo, la tercera condición general establece que, aunque se cumplan con los anteriores límites y parámetros para aplicar aquella figura jurídica, existe una lista determinada de derechos que no son objeto (susceptibles) de suspensión. Al respecto, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) ha sostenido lo siguiente:

“La suspensión de garantías carece de toda legitimidad cuando se utiliza para atentar contra el sistema democrático, que dispone límites infranqueables en cuanto a la vigencia constante de ciertos derechos esenciales de la persona. (...). El artículo 27.2 dispone, como se ha dicho, límites al poder del Estado Parte para suspender derechos y libertades, al establecer que hay algunos cuya suspensión no está permitida bajo ninguna circunstancia” (Corte IDH, 1987, §20-23).

³ Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional, 26 de junio de 1945.

De esta manera, mientras el anterior diagnóstico constituye un parámetro de razonabilidad para la aplicación de la figura; el mismo Derecho Internacional establece otro límite, esta vez al poder del Estado Parte, que incompatibiliza la suspensión con ciertos derechos indispensables (arts. 4.2 del PIDCP y 27.2 de la CADH) (Olalde Vieyra, 2015).

La lista de esos derechos indispensables señala un núcleo fundamental de *ius cogens* (Rodríguez, 2014), pues “*se trata de derechos que, por su importancia, no se pueden suspender, y cuyo régimen jurídico no puede ser alterado bajo ningún pretexto*” (Faúdez Ledesma, 2004, p.114). Para recordar lo anterior, resulta de utilidad un axioma pragmático: los derechos indispensables no son objeto de suspensión.

En esa misma línea, tal y como lo sostuvo la Corte IDH, la suspensión no solo es incompatible con los derechos indispensables, sino también con el régimen democrático y el orden constitucional; por lo que esta figura no puede atentar contra el Estado de Derecho y ni la supremacía de la legalidad en las actuaciones públicas (Ferrer Mac-Gregor & Herrera García, 2017).

Los derechos indispensables, los cuales coadyuvan a proteger el régimen democrático y constitucional de los Estados Partes, son especificados por los mismos tratados internacionales.

Para enunciar la lista de los derechos indispensables, esos instrumentos internacionales utilizan un enfoque de excepcionalidad deductiva; es decir, se establece que todas las garantías contenidas en el tratado son objeto de suspensión, excepto un mínimo fundamental.

En la Tabla No. 1 puede observarse una comparación entre las listas de derechos indispensables del PIDCP y la CADH, pues ambas no son idénticas. El símbolo (✓) hace referencia a las garantías que, a la luz de la literalidad de su propio contenido normativo, pueden suspenderse. Por su parte, el símbolo (✗) alude a la lista de derechos indispensables, cuya suspensión está prohibida.

Tabla No. 1: Comparación de los derechos indispensables entre el PIDCP y la CADH.

Derecho	PIDCP	CADH
Derecho a la vida	✗	✗
Derecho a la integridad	✗	✗
Prohibición de esclavitud	✗	✗
Prohibición del apremio por deuda	✗	✓
Principio de legalidad	✗	✗
Derecho a la personalidad jurídica	✗	✗
Derecho al nombre	✓	✗
Libertad de conciencia y religión	✗	✗
Derecho a la protección familiar	✓	✗
Derechos de la niñez y la adolescencia	✓	✗
Derecho a la nacionalidad	✓	✗
Derechos políticos	✓	✗

Fuente: elaboración propia.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Como se puede observar de la anterior tabla, en comparación con otros tratados internacionales, “*la Convención Americana es la más protectora al extender la prohibición absoluta de suspensión a un número mayor de derechos... [se dispone] límites al poder del Estado Parte para suspender derechos y libertades, al establecer que hay algunos cuya suspensión no está permitida bajo ninguna circunstancia*” (Rodríguez, 2014, p.684).

Asimismo, la CADH es el único tratado internacional que, dentro de la lista de derechos indispensables, también incluye las garantías judiciales por medio de las cuales es posible su tutela efectiva (Dorantes Díaz, 2012).

Empero, justamente por esas diferencias en la lista de derechos indispensables, retoma especial importancia verificar la compatibilidad de la suspensión con otras obligaciones internacionales (arts. 4.1 del PIDCP y 27.1 de la CADH). Aunque un tratado habilite suspender un derecho, puede ser que otro lo prohíba.

La compatibilidad de la suspensión de derechos y garantías con otras obligaciones internacionales es un vivo manifiesto del axioma latino “*pacta sunt servanda*” (art. 26 de la Convención de Viena sobre el derecho de los tratados). Aunque un tratado permita la aplicación de la figura, el Estado Parte no podría alegarlo a su favor si otro instrumento lo prohíbe. De ahí que se requiera una interpretación comprensiva del Derecho Internacional, antes de proceder de cierta manera (Faúdez Ledesma, 2004).

Los mencionados tratados internacionales contienen diferencias entre sí. Por ejemplo, aunque la CADH habilite suspender la prohibición del apremio corporal por deuda, no sucede lo mismo con el PIDCP. A su vez, este último no contempla el derecho al nombre como indispensable, pero suspenderlo estaría prohibido por la CADH.

En línea con lo anterior, en el siguiente apartado se analizará la compatibilidad de suspender el derecho humano a la educación.

III. La suspensión del derecho a la educación durante el estado de excepción

El derecho humano a la educación se encuentra contemplado en diversos instrumentos internacionales; de los cuales, se mencionan los siguientes artículos: 49 y 50 de la Carta de la Organización de los Estados Americanos (COEA)⁴; 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH)⁵; 13 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)⁶; 13 del Protocolo Adicional a la CADH en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador)⁷.

A la luz de dichas normas, el derecho humano a la educación ampara el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arce Gómez, 2012), de suma relevancia para desarrollar la

⁴ IX Conferencia Internacional Americana, 30 de abril de 1948.

⁵ Asamblea General de la ONU, 10 de diciembre de 1948.

⁶ Asamblea General de la ONU, 16 de diciembre de 1966.

⁷ Asamblea General de la Organización de Estados Americanos, 17 de noviembre de 1988.

personalidad del estudiantado, alcanzar autonomía y madurez en sus relaciones personales, obtener herramientas para el pleno disfrute de las libertades y la dignidad, así como consolidar sus capacidades críticas y creativas (Villafuerte Vega, 2019a).

Debido a su importancia, el derecho humano a la educación se considera un *key right*, es decir, una *llave* de acceso a otros derechos y una *clave* para su adecuado ejercicio (UNESCO, 2019). Por ese motivo, se reafirma que *“la educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado, y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando ese derecho se niega o viola”* (Tomaševki, 2003, p.10).

Además de los principios de efectividad, progresividad y no regresión que son propios de las medidas para el desarrollo progresivo (art. 26 de la CADH) (Parra Vera et.al., 2008), el derecho humano a la educación se manifiesta a través de cuatro indicadores (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad); los cuales han sido incorporados a los estándares internacionales de protección por medio de la jurisprudencia interamericana (Corte IDH, 2015; Corte IDH, 2018).

Con su incorporación a los estándares interamericanos, aquellos cuatro indicadores se revistieron como garantías del derecho humano a la educación. Según lo anterior, los Estados Partes han recibido la obligación de adoptar las disposiciones internas para velar por el adecuado control de convencionalidad a partir de esas garantías educativas (Ferrer MacGregor & Pelayo Möller, 2014).

Por ende, el derecho humano a la educación implica que el Estado Parte asuma las siguientes garantías (Bolívar Osuna, 2010; Villafuerte Vega, 2019b):

- Disponibilidad: Los centros y programas educativos deben tener amplitud y suficiencia para brindar una cobertura efectiva a toda la población que requiera del servicio.
- Accesibilidad: El acceso al sistema educativo debe ser universal, no discriminatorio y, en la medida de lo posible, gratuito o de bajo costo.
- Aceptabilidad: Los programas educativos deben responder a la calidad, pertinencia y adecuación para atender efectivamente las necesidades de la sociedad.
- Adaptabilidad: El servicio educativo debe adaptarse a cualquier cambio que se suscite dentro de la dinámica social.

Estas garantías educativas relacionadas con el derecho humano a la educación, aunque de suma importancia para el desarrollo integral de las personas, no se encuentran contempladas como derechos indispensables en ninguno de aquellos tratados.

De esta manera, en tesis de principio, la suspensión del derecho humano a la educación, así como de sus respectivas garantías, no sería incompatible con las obligaciones que impone el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

Ahora bien, en este punto, resulta imprescindible realizar una acotación sobre el derecho humano a la educación respecto a la niñez y de la adolescencia; porque la suspensión de sus

derechos se encuentra prohibida por la CADH y por la Convención de los Derechos del Niño.

En el siguiente apartado, se analizará por qué la suspensión del derecho humano a la educación para las personas menores de edad es incompatible con el Derecho Internacional.

IV. La improcedencia de la suspensión en casos de menores de edad

El artículo 27.2 de la CADH sostiene que las garantías de la niñez y la adolescencia constituyen derechos indispensables. Bajo esta remisión, el artículo 19 de la CADH establece un deber genérico de promover las “medidas de protección” requeridas a favor de este sector poblacional.

Para entender el alcance de la indispensabilidad de los derechos de la niñez y la adolescencia, por la cual se prohíbe su suspensión, debe interpretarse el contenido jurídico del artículo 19 de la CADH.

En el sistema interamericano, tanto la CIDH como la Corte IDH, han defendido en su jurisprudencia que, para interpretar los conceptos de “niño” y “medidas especiales de protección”, debe acudir a un amplio *corpus iuris* interamericano e internacional, de instrumentos coercitivos y de *soft law*, sobre las garantías a favor de las personas menores de edad (Beloff, 2014). En particular, por ejemplo, la Corte IDH ha sostenido lo siguiente:

“La Corte ha tenido oportunidad de referirse específicamente a la Convención sobre los Derechos del Niño. (...) En aquel caso, el Tribunal destacó la existencia de un ‘muy comprensivo corpus iuris de derecho internacional de protección de los derechos de los niños’ (del cual forman parte la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención Americana), que debe ser utilizado como fuente de derecho por el Tribunal para establecer ‘el contenido y los alcances’ de las obligaciones que ha asumido el Estado a través del artículo 19 de la Convención Americana, en particular al precisar las ‘medidas de protección’ a las que se hace referencia en el mencionado precepto” (Corte IDH, 2002, §23-24).

Bajo este esquema, los derechos enunciados por la Convención de los Derechos del Niño⁸ (entre otros instrumentos internacionales concordantes) representan, a su vez, las “medidas especiales de protección” que enuncia genéricamente el artículo 19 de la CADH.

De esta manera, el contenido del derecho humano a la educación en la Convención de los Derechos del Niño, constituye una de las medidas especiales de protección del artículo 19 de la CADH. En concordancia con el artículo 7 de la Declaración de los Derechos del Niño (DDN)⁹, los artículos 28 y 29 de dicha Convención establecen lo siguiente:

“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus

⁸ Asamblea General de la ONU, 20 de noviembre de 1989.

⁹ Asamblea General de la ONU, 20 de noviembre de 1959.

distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; (...). Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo (...). Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; (...); d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre (...)."

En virtud de la remisión implícita entre el artículo 19 de la CADH y la Convención de los Derechos del Niño, el derecho humano a la educación también resulta indispensable para el caso de personas menores de edad.

Asimismo, existen otras razones jurídicas por las cuales los derechos de la niñez y la adolescencia, incluido el de la educación, resultan derechos indispensables.

La Convención de los Derechos del Niño se presenta como el estandarte de la Doctrina de la Protección Integral, mediante la cual las personas menores de edad son sujetos de derechos bajo cualquier contexto, aun durante los estados de excepción. Esto forja obligaciones internacionales para promover derechos fundamentales de la niñez y la adolescencia, necesarios para integrarse y participar adecuadamente en los diversos esquemas sociales de la ciudadanía (Méndez Coto, 2015).

A su vez, la Convención de los Derechos del Niño parte de una perspectiva holística e indivisible de los derechos humanos. La protección de las personas menores de edad requiere, necesaria e imprescindiblemente, de todas y cada una de las garantías enunciadas en sus normas; motivo por el cual todas se consideran indispensables, siendo que durante los estados de excepción no podrían desaplicarse ni obviar su tutela efectiva (Carmona Luque, 2010).

Ello se anuda con el principio interpretativo sobre el interés superior del menor que funciona como parámetro hermenéutico para resolver casos de ponderación y conflicto entre derechos; el cual, al final de cuentas, constituye *“un mandato al Estado para privilegiar determinados derechos de los niños frente situaciones conflictivas en las que se deban restringir o limitar derechos individuales o intereses colectivos”* (Beloff, 2014, pp.465-466). La posibilidad de suspensión representaría uno de los panoramas donde puede surgir contienda jurídica, en cuya respuesta deben privilegiarse los derechos de la niñez y la adolescencia.

Además de las anteriores razones por las cuales los derechos de la niñez y la adolescencia resultan indispensables, existe un motivo pragmático que permite señalar el derecho humano a la educación como no suspendible para el caso de dicho sector poblacional.

El artículo 28.1. de la Convención de los Derechos del Niño establece un avance progresivo en las etapas de enseñanza de los sistemas educativos. Las etapas iniciales (primaria y secundaria), obligatorias y gratuitas, están previstas para atenderse durante el periodo pupilar de la niñez y la adolescencia, con miras a su adecuado e integral desarrollo (Dorantes Díaz, 2012). En ese sentido, al priorizarse su ejercicio durante la infancia, prácticamente, el derecho

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

a la educación no sería objeto de suspensión (arts. 26.1 de la DUDH; 49.a de la COEA; 13.2.a del PIDESC; 13.3.a del Protocolo de San Salvador).

El documento titulado “Pandemia y Derechos Humanos en las Américas” de la CIDH, permite observar un ejemplo adecuado de cómo una emergencia sanitaria puede provocar un estado de excepción, bajo el cual resulte posible suspender derechos y garantías.

Sin embargo, el mismo documento recomienda algunas alternativas para el ejercicio del derecho humano a la educación, debido a la improcedencia de suspenderlo. En ese sentido, obsérvese la siguiente cita:

“Asegurar que toda restricción o limitación que se imponga a los derechos humanos con la finalidad de protección de la salud en el marco de la pandemia COVID-19 cumpla con los requisitos establecidos por el derecho internacional de los derechos humanos. En particular, dichas restricciones deben cumplir con el principio de legalidad, ser necesarias en una sociedad democrática y, por ende, resultar estrictamente proporcionales para atender la finalidad legítima de proteger la salud. (...). En cuanto al derecho a la educación, los Estados deben disponer de mecanismos que permitan a los NNA seguir con el acceso a la educación y con estímulos que su edad y nivel de desarrollo requieran. En particular, los Estados deben proveer herramientas para que los adultos responsables realicen actividades con sus niños y niñas, privilegiando el refuerzo de los vínculos familiares y previniendo la violencia en el hogar. Asegurar que las niñas y los niños con algún tipo de discapacidad, puedan acceder a la educación en línea sin exclusiones, mediante sistemas de apoyo, estrategias de comunicación y contenidos accesibles” (CIDH, 2020a, § 20-23 y 64).

Aunado a lo anterior, mediante el documento titulado “Derechos Humanos de las Personas con COVID-19”, la CIDH reiteró que el derecho humano a la educación no puede suspenderse, aún cuando las personas usuarias de los servicios educativos se encuentren contagiadas por COVID-19 (CIDH, 2020b). En similar sentido, la Corte IDH también recordó la necesidad de garantizar el disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales durante el contexto pandémico (Corte IDH, 2020).

Ante estas circunstancias, en las cuales surge un estado de excepción, pero donde no es posible suspender el derecho humano a la educación para las personas menores de edad, surge el cuestionamiento de cómo garantizar su adecuado ejercicio.

En este punto, resuena la vital importancia de una garantía educativa antes descrita. La adaptabilidad de la enseñanza se erige como el medio adecuado por el cual el Estado Parte puede garantizar el ejercicio del derecho humano a la educación durante los estados de excepción.

La adaptabilidad educativa permite modificar y reorganizar los sistemas públicos de enseñanza ante las transformaciones de la sociedad, los cambios en las necesidades de los sectores poblacionales y los contextos sobrevenidos por conflictos armados y/o cualquier situación de emergencia (Arce Gómez, 2012; UNESCO, 2019).

De esta manera, el mismo Derecho Internacional de los Derechos Humanos prevé las medidas que puede adoptar un Estado Parte para no suspender el derecho humano a la educación, a pesar de encontrarse durante un contexto de guerra, peligro público o emergencia.

Este es, quizá, uno de los principales motivos por los cuales se ha desasociado el sinónimo entre “escuela” y “educación” (Tomaševki, 2001): el lugar físico o el sistema formal de enseñanza no constituyen las únicas alternativas para el proceso de intermediación pedagógica.

Ahora bien, esta incompatibilidad en el caso de las personas menores de edad tiene especiales connotaciones durante los estados de excepción por guerra, lo cual se analizará en el siguiente apartado.

V. El caso especial del estado de excepción por guerra

En este punto es necesario recordar que, para la suspensión de derechos y garantías, se requiere verificar la compatibilidad de las medidas y disposiciones adoptadas con las diversas obligaciones internacionales del Estado Parte.

En particular, durante los estados de excepción por conflictos armados, resultan de vital importancia las obligaciones que derivan del Derecho Internacional Humanitario, bajo el concepto del *ius in bellum*. En este régimen jurídico se disponen las prácticas aceptadas de guerra, con especial énfasis en la protección de las poblaciones civiles (Faúdez Ledesma, 2004).

Por ejemplo, el artículo 6 de la Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia o de conflicto armado¹⁰ establece lo siguiente:

“Las mujeres y los niños que formen parte de la población civil y que se encuentren en situaciones de emergencia y en conflictos armados en la lucha por la paz, la libre determinación, la liberación nacional y la independencia, o que vivan en territorios ocupados, no serán privados de alojamiento, alimentos, asistencia médica ni de otros derechos inalienables, de conformidad con las disposiciones de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Declaración de los Derechos del Niño y otros instrumentos de derecho internacional”.

Esta norma confirma el carácter indispensable de las garantías educativas, por la remisión que surge de las frases “derechos inalienables, de conformidad con... otros instrumentos de derecho internacional”.

Como ya fue defendido, los derechos inalienables de las personas menores de edad se encuentran enumerados en un amplio *corpus iuris* internacional que encabeza la Convención de

¹⁰ Asamblea General de la ONU, 14 de diciembre de 1974.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

los Derechos del Niño; en cuyos artículos 28 y 29 se incluyen las garantías educativas (en concordancia con los arts. 26 de la DUDH, 13 del PIDESC y 7 de la DDN).

De esta manera y por causa del texto “no serán privados”, el derecho humano a la educación es uno de los “derechos inalienables” que no se considera suspendible, requiriéndose velar por su adecuada tutela aún durante los estados de excepción.

Lo anterior se anuda con el artículo 38 de la Convención de los Derechos del Niño, cuyo contenido obliga a los Estados Parte a respetar, velar y adoptar medidas especiales de protección para las personas menores de edad durante los conflictos armados, conforme al Derecho Internacional Humanitario.

Las medidas especiales de protección incluyen abstenerse de reclutar personas menores de quince años, con el fin de que no participen directamente de las hostilidades bélicas; lo cual se desarrolla ampliamente en el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en conflictos armados¹¹.

Dentro de este esquema jurídico, ha surgido una iniciativa política intergubernamental, de la cual participan agencias internacionales como la UNICEF y la UNESCO, que no solo busca asegurar el carácter indispensable del derecho humano a la educación para no constituirlo como una garantía suspendible, sino también proteger las escuelas como espacios de seguridad para las personas menores de edad en contextos de guerra.

Esa política se ha incorporado en la Declaración sobre Escuelas Seguras, la cual enuncia la indispensabilidad de las garantías educativas durante los estados de excepción por guerra, pues su continuidad facilita el desarrollo integral de las personas menores de edad, coadyuva el acceso a los servicios humanitarios, disminuye las posibilidades de reclutamiento forzado, brinda estrategias de apoyo para superar el conflicto armado y aumenta las posibilidades de recuperación económica tras el cese bélico (GCPEA, 2015).

Ahora bien, a pesar de las diversas remisiones normativas que sirven como fundamento para justificar la incompatibilidad de la suspensión de garantías con las obligaciones internacionales que derivan del derecho humano a la educación, el orden constitucional costarricense tiene otra manera para prohibir tal medida, lo cual se procede a analizar en el siguiente apartado.

VI. La particularidad constitucional de Costa Rica

La figura de la suspensión de derechos y garantías también se encuentra contemplada en el orden constitucional de la República de Costa Rica. Así, por ejemplo, el artículo 121.7 de su Constitución Política establece lo siguiente:

“ARTÍCULO 121.- Además de las otras atribuciones que le confiere esta Constitución, corresponde exclusivamente a la Asamblea Legislativa: (...). 7) Suspender por votación no menor de los dos tercios

¹¹ Asamblea General de la ONU, 25 de mayo del 2000.

de la totalidad de sus miembros, en caso de evidente necesidad pública, los derechos y garantías individuales consignados en los artículos 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30 y 37 de esta Constitución. (...). En ningún caso podrán suspenderse derechos o garantías individuales no consignados en este inciso”.

A partir de la citada norma constitucional, la figura jurídica de la suspensión de derechos y garantías procede bajo un estado de excepción (“evidente necesidad pública”) y por el acuerdo de la mayoría calificada en la Asamblea Legislativa.

La Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia ha interpretado dicha norma en la Res. No. 2012-8420 de las 09:05H del 22 de junio del 2012 (y, en similar sentido, en las Res. No. 2013-7077 de las 09:05H del 24 de mayo del 2013 y No. 2005-8675 de las 09:56H del 1º de julio del 2005), en la cual sostuvo lo siguiente:

“Sobre la declaratoria de estado de emergencia. Esta Sala ha señalado en anteriores ocasiones que el ordenamiento constitucional ha sido previsto para la regulación de las sociedades en situaciones de normalidad institucional, cuando en general los derechos e intereses de las personas no se ven amenazados por eventos extraordinarios e incontrolables. El diseño del Estado y las reglas para el disfrute de los derechos fundamentales obedecen a la previsión de un devenir social en condiciones de normalidad. No obstante, todo sistema constitucional debe prever reglas especiales que le permitan atender situaciones de emergencia, en las que corran grave riesgo los bienes jurídicos públicos y privados, de modo que se pueda actuar con la agilidad y energía que las circunstancias requieran, y así eliminar o minimizar los peligros existentes, sin lesionar el principio de juridicidad. En una sociedad democrática, ante una situación de calamidad o desastre, el Estado reacciona dentro de los moldes que el propio ordenamiento le traza. Ninguna emergencia legitima la suspensión del orden constitucional, sino a lo sumo la vigencia temporal de una normatividad extraordinaria que aunque implique un incremento en los poderes oficiales y la consecuente restricción en el ejercicio de ciertas libertades públicas, no significa jamás una ruptura del orden establecido por el constituyente. En el caso de Costa Rica, la Constitución Política regula los estados de emergencia en los artículos 121 inciso 7) y 140 inciso 4) para el caso de la suspensión de derechos fundamentales, normas que además son complementadas por el artículo 27 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, norma que a su vez fue ampliamente desarrollada en la opinión consultiva número OC-8/87 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos”.

Por medio del diálogo jurisprudencial vertical, la interpretación de la Sala Constitucional confirma las aseveraciones realizadas a lo largo del presente artículo. El funcionamiento de los sistemas jurídicos está previsto para condiciones de normalidad, siendo necesaria alguna figura que permita mantener un resguardo social mínimo durante los estados sobrevinientes de excepción.

Ahora bien, conforme se observa de aquel citado artículo y contrario a la práctica literal de los tratados internacionales, el enfoque utilizado por el orden constitucional costarricense para la suspensión de derechos y garantías es uno de excepcionalidad inductiva; es decir, se rige que ningún derecho fundamental es suspendible, excepto los que se enuncian en una lista taxativa.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

En la Tabla No. 2 se puede observar la lista taxativa de los únicos derechos que pueden ser objeto de suspensión bajo el orden constitucional costarricense (en uso de la misma simbología de la tabla anterior).

Tabla No. 2: Lista taxativa de derechos suspendibles en Costa Rica.

Derecho	C.Pol. CR
Libertad de tránsito	✓
Inviolabilidad del domicilio	✓
Libertad de comunicaciones	✓
Libertad de reunión	✓
Libertad de opinión	✓
Prohibición de censura	✓
Libertad de acceso a la información pública	✓
Principio de detención indiciaria	✓

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar de la anterior tabla, el derecho a la educación no se encuentra contenido en la lista taxativa de garantías que pueden ser objeto de suspensión mediante el orden constitucional costarricense, sin necesidad de delimitarlo a un sector etario particular.

De esta manera, desde la perspectiva del Derecho Constitucional costarricense y aunada con los principios del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, se confirma que el derecho humano a la educación no es suspendible, aún cuando el Estado se encuentre durante un estado de excepción. Ante tales circunstancias, se ratifica la importancia de la adaptabilidad en la enseñanza, con el fin de resguardar el pleno ejercicio de otras garantías educativas.

VII. Conclusiones

En el presente capítulo se ha examinado la figura jurídica del estado de excepción y la posibilidad de suspender las garantías relacionadas con el derecho humano a la educación; de lo cual, se concluye lo siguiente:

- 1) El funcionamiento de sistemas jurídicos está previsto para condiciones de normalidad. Sin embargo, algunas circunstancias sobrevenidas tienen la potencia para alterar el orden normativo e institucional de los Estados y amenazar el conjunto de derechos fundamentales de las personas.
- 2) Para resguardar la sociedad y a las personas durante dichas circunstancias, el Derecho Internacional de los Derechos Humanos prevé la figura del estado de excepción (por guerra, peligro público o emergencia), durante los cuales pueden suspenderse las obligaciones internacionales de respetar y garantizar el pleno ejercicio de algunas garantías y derechos humanos.
- 3) Existe un grupo de derechos humanos que se consideran indispensables, pues su suspensión se encuentra expresamente prohibida por los tratados internacionales.

- 4) En tesis de principio, el derecho humano a la educación no se encuentra contemplado dentro de esa lista de derechos indispensables, por lo que podría suspenderse durante los estados de excepción.
- 5) Sin embargo, la medida de suspender el derecho humano a la educación resulta improcedente para el caso de las personas menores de edad, quienes se encuentran protegidas por un amplio *corpus iuris* internacional que instituyen sus derechos como indispensables.
- 6) A pesar de lo anterior, sin necesidad de aplicar tales remisiones jurídicas con normas internacionales, el orden constitucional costarricense sí observa el derecho humano a la educación como indispensable y, por ende, no objeto de suspensión.
- 7) Ante la incompatibilidad de suspender el derecho humano a la educación, se puede acudir a la garantía de la adaptabilidad educativa, a fin de reorganizar las prestaciones de los sistemas de enseñanza y, con ello, resguardar su adecuado ejercicio durante los estados de excepción.

Bibliografía

- Arce Gómez, C. (2012). *Derecho Educativo*. San José, Costa Rica: Ed. UNED.
- Beloff, M. (2014). Artículo 19. Derechos del niño. En Steiner & Uribe (eds.), *Comentario a la Convención Americana sobre Derechos Humanos* (pp.447-469). Bogotá, Colombia: Fund. Korand Adenauer.
- Bolívar Osuna, L. (2010), El derecho a la educación. *Revista IIDH*, No. 52 (julio-diciembre): 192-212.
- Carmona Luque, M.R. (2010). *La Convención sobre los Derechos del Niño: instrumento de progresividad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. Madrid, España: Ed. Dykinson.
- Coalición Global para Proteger la Educación de Ataques (2015). *La Declaración sobre Escuelas Seguras: un marco para la acción*. Nueva York, Estados Unidos: GCPEA.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2018). *Paola del Rosario Guzmán Albarracín y Familiares* (Ecuador). Caso No. 12678, Informe No. 110/18 del 5 de octubre del 2018.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2020a). *Pandemia y Derechos Humanos en las Américas*. Resolución No. 1/2020 del 10 de abril del 2020.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2020b). *Derechos Humanos de las Personas con COVID-19*. Resolución No. 4/2020 del 27 de julio del 2020.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (1987). *El habeas corpus bajo suspensión de garantías*. Opinión Consultiva No. OC-8/87 del 30 de enero de 1987.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2002). *Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño*. Opinión Consultiva OC-17/2002 del 28 de agosto del 2002.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2015). *Caso González Lluy y otros vs. Ecuador*. Sentencia sobre Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas del 1º de setiembre de 2015.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2020). *COVID-19 y Derechos Humanos: Los problemas y desafíos deben ser abordados con perspectiva de derechos humanos y respetando las obligaciones internacionales*. Declaración del 14 de abril del 2020.
- Dorantes Díaz, F.J. (2012). Estado de excepción y derechos fundamentales. Antecedentes y nueva regulación jurídica. *Revista Alegatos*, No. 81 (mayo): 393-410.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

- Faúndez Ledesma, H. (2004). *El Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos: aspectos institucionales y procesales*. 3ª ed. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Ferrer Mac-Gregor, E. & Herrera García, A. (2017). La suspensión de derechos humanos y garantías. Una perspectiva de derecho comparado y desde la Convención Americana sobre Derechos Humanos. En Esquivel, Ibarra Palafox & Salazar Ugarte, *Cien ensayos para el Centenario: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (pp.105-129). Ciudad de México, México: UNAM.
- Ferrer Mac-Gregor, E. & Pelayo Möller, C.M. (2014). Artículo 2: Deber de adoptar disposiciones de Derecho Interno. En Steiner & Uribe (eds.), *Comentario a la Convención Americana sobre Derechos Humanos* (pp.69-98). Bogotá, Colombia, Fund. Konrad Adenauer.
- Méndez Coto, M.V. (2015). *El derecho a la educación y las edades mínimas de protección legal en Centroamérica*. Heredia, Costa Rica: EUNA.
- Muñoz Machado, S. (2017). *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico*. Madrid, España: RAE y Ed. Santillana.
- Olalde Vieyra, J.A. (2015). Limitación, restricción y suspensión de derechos humanos y sus garantías en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, Vol. 65, No. 263 (enero-junio): 275-292.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Right to education handbook*. París, Francia: UNESCO.
- Parra Vera Ó., Villanueva Hermida M.A. & Enrique Martín A. (2008). *Protección Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Rodríguez, G. (2014). Artículo 27. Suspensión de Garantías. En Steiner & Uribe (eds.), *Comentario a la Convención Americana sobre Derechos Humanos* (pp.677-686). Bogotá, Colombia: Fund. Konrad Adenauer.
- Tomaševki, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accesible, acceptable and adaptable*. Gutemburgo, Suecia: Swedish International Development Cooperation Agency.
- Tomaševki, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Villafuerte Vega, A. (2019a). Teleología jurídica de la Educación. En Duso Pacheco & Villafuerte Vega, *Derecho Educativo: Reflexiones de la Cultura de Paz en un contexto globalizado* (pp.169-186). San José, Costa Rica: Ed. ISOLMA.
- Villafuerte Vega, A. (2019b). Estatus jurídico internacional de la educación indígena. *Revista ARIIDE*, Vol. 2, No. 2 (octubre): 167-175.

Capítulo 3

DERECHOS EDUCATIVOS VULNERADOS POR EL COVID-19

Lic. Albert Marqués-Donoso
Dr. Juan Carlos Sánchez-Huete
Dr. Gregorio Pérez-Bonet

*CES Don Bosco (adscrito a la UCM)
RIIDE España-Madrid.*

I. Introducción

¿Qué ambientes ofrecemos los adultos a los niños para que se desarrollen de forma integral? Las filosofías, las culturas, las costumbres, las corrientes de pensamiento, las emociones, los razonamientos, etc. Todo forma parte de ese ambiente con el que nos construimos a nosotros mismos.

El ser humano propende a aprender y todos debemos contar con los mismos derechos y las mismas obligaciones. Pero entendiendo que, si no somos iguales porque nuestra genética, nuestra inclusión social y nuestras posibilidades en la vida nos hacen de una manera, entonces nuestro destino y la forma de ser percibidos por los demás estará marcado por la desigualdad.

Si bien asistimos actualmente a una transición hacia la nueva normalidad, oxímoron de nuevo cuño, continuamos dentro del ciclón de emergencia sanitaria generada por la Covid-19. Desde estas coordenadas, quizás, no tengamos la suficiente perspectiva para poder diseccionar las implicaciones y efectos a nivel social, económico o educativo que parecen sucederse a un ritmo vertiginoso. Por otro lado, las distintas velocidades en la gestión de la pandemia, así como la distinta dispensa de medidas paliativas han generado un escenario de palmaria desigualdad. Así pues, señalar cualquier afirmación sobre una situación en un punto del globo, puede ser desmentida por su contraria en otra latitud. Si hemos aprendido algo en este último tiempo es que cualquier análisis al respecto tiene pronta fecha de caducidad.

Inmersos en este marco de incertidumbre, se suceden muchas revisiones y evaluaciones de los impactos en distintas áreas: sanitaria, social, económica, laboral y educativa, entre otras.

Dentro de la esfera educativa han sido ya varios los interlocutores que señalan la ampliación de la desigualdad en este tiempo de pandemia, identificando en los sistemas educativos sus amplias zonas de penuria. Así lo refiere un informe del Banco Mundial basándose sobre los resultados del Informe PISA del año 2018: *“poco más de la mitad de los sistemas educativos encuestados dijeron que la mayoría de los estudiantes de 15 años están en una escuela sin una plataforma efectiva de apoyo de aprendizaje en línea”* (Tenti Fanfani, 2021, p. 13). Se señala que,

lamentablemente, este es el caso en todos los países participantes de América Latina y el Caribe en dicho informe.

La distinta respuesta de las escuelas ha puesto a prueba, no solo la agilidad de las administraciones, también su sensibilidad hacia los más vulnerables. Como era de esperar, las agendas educativas internacionales han tenido que hacer hueco a los nuevos desafíos derivados de la crisis sanitaria.

Todos los compromisos agendados, como la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (UNESCO, 1990) o los marcos de acción regionales de África Subsahariana, América, Países árabes, Asia y el Pacífico, Europa, América del Norte y países del grupo E9 (UNESCO, 2000), adquieren hoy más que nunca una mayor relevancia.

Junto a dichas orientaciones destacamos también la aspiración de alcanzar el objetivo 4, en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible para las agendas 2030 de Naciones Unidas (ONU, 2017), la cual pretende garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Las anteriores orientaciones han sido sacudidas, en parte, por la emergencia sanitaria, y en el caso de algunos países los efectos a todos los niveles pueden llegar a ser fatales, como sería el caso de África (Gilbert et al, 2020) y América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020), donde a los propios problemas estructurales se añadiría el parón de una precaria infraestructura educativa.

Y, desde luego, una mirada a los países desarrollados también advierte situaciones bien contrastadas que han emergido con más virulencia a raíz de la pandemia.

Desde la Sociología de la Educación se han señalado, de forma repetida, los diversos mecanismos y barreras que impiden el papel igualitario de la escuela (Jacowskis y Torabini, 2021). En este sentido, se lleva tiempo aludiendo a la distinta distribución de perfiles socioeconómicos en los centros educativos (Ramos, 2020), llevando a una cierta guetización educativa.

España parece ser uno de los países con mayor nivel de segregación dentro de los países de Europa y, a nivel de comunidades autónomas, también existen grandes diferencias, señalando a las de Madrid, Cataluña y Canarias con los peores resultados en este sentido (Murillo y Martínez- Garrido, 2018).

Junto a estos datos, no podemos obviar que, en el caso de España, y previamente a la pandemia, ya contábamos con indicadores de acceso, de proceso y de resultados educativos bastante fracturados (Romero-Sánchez et al, 2020) y con altas tasas de abandono escolar temprano a pesar de la buena evolución respecto a años anteriores.

De esta manera, la mayor concentración de problemáticas en algunos centros y áreas ya desafiaban de manera creciente a los gestores educativos. Se ha convenido en llamar centros de alta complejidad a aquellos de bajo nivel socioeconómico, con buen número de alumnos con

NEE (Necesidades Educativas Especiales) por tener alumnado de distinto origen étnico y alto nivel de inmigración.

A estas características podríamos añadir que las familias de estos alumnos suelen carecer de recursos personales y culturales para apoyar a sus hijos. Además, las familias de ingresos socioeconómicos bajos suelen tener índices de mayor conflictividad intrafamiliar. A ello se sumaría también una salud mental más delicada, así como un menor compromiso y participación en el seguimiento escolar de sus hijos e hijas.

La pandemia no viene sino a agudizar toda esta problemática. Personas que no tienen empleo o se quedan sin él durante la pandemia, colectivos ya frágiles a nivel psicosocial como inmigrantes, personas con diversidad funcional, etc. (Berger et al, 2020), en pisos pequeños donde han tenido que convivir un número elevado de personas en la fase de confinamiento incide de manera notable en la multiproblemática de dichas familias.

Un caso ilustrativo nos narra el director (J. J. García Huete, comunicación personal, 15 de julio de 2021) de su CRA (Colegio Rural Agrupado)¹ sobre un niño inmigrante, cuya madre prácticamente no hablaba castellano.

Las tareas escolares eran enviadas por el colegio al correo electrónico del alumno, dentro de un programa que la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma facilita. Como la madre no entendía el idioma, le pidió al director que se lo enviase a su hermana (que había sido alumna de este centro tiempo atrás), residente en la provincia de Almería (a más de quinientos kilómetros), para que ella pudiera decirle vía teléfono qué había que hacer.

II. Realidad educativa durante el confinamiento en España

La relación que se teje en función de lo enseñado y lo aprendido cobra un nuevo significado cuando el conjunto de la población se ve obligado a reestructurar su vida.

El cambio padecido durante el proceso de cuarentena producido por el Covid-19, ha demostrado que existen metodologías innovadoras que permiten el aprendizaje a distancia y el seguimiento de este, pero a la vez han puesto de manifiesto la poca explotación y provecho que se ha sacado de ellas. Bien es cierto que, en ocasiones, y eso se ha evidenciado de forma notoria, por la escasa formación del profesorado en estas cuestiones.

Nos encontramos en el momento idóneo a nivel tecnológico para explotar las TIC con la idea de no perpetuar el sistema docente preestablecido, sino de emplearlas como un elemento revolucionario que transforme el proceso de aprendizaje.

La oportunidad educativa que se nos ha abierto es la más significativa desde la introducción de internet en el aula. Emplear las TIC para reproducir el sistema del aula atenta

¹ Un colegio rural agrupado es un centro educativo donde se imparten las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria en el entorno rural. En un pueblo se agrupa el alumnado de ese mismo pueblo y de otros limítrofes, cuya ratio es inferior a la que oficialmente se permite y por eso deben agruparse.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

directamente contra la definición de las TIC, y para ello el momento histórico es el ideal para afrontar el análisis del uso actual de estas.

Como señalan Bonal y González (2020) *“nunca, antes hemos tenido la ocasión de ver tan claramente activarse el capital cultural y el capital social de las familias”*, exponiendo que hay una gran parte de la población que no ha sido preparada para este cambio tecnológico que se ha visto forzado a vivir. La pregunta que se nos antoja es si después de esta oportunidad tan clara y diáfana, estamos dispuestos a aprovecharla y quienes, hayan tenido la oportunidad de ser preparados para ello, realmente cambiarán su “ideología telemática”.

El cambio tecnológico ha sido el gran caballo de batalla de la educación en los últimos años, pero se ha instrumentalizado la tecnología para perpetuar metodologías estáticas o, por otro lado, se ha intentado transformar los métodos a través de herramientas.

La visión crítica de las TIC se ha establecido en los últimos años dentro del paradigma de la educación actual, y el uso incorrecto de estas nos ha llevado a generar una dependencia de las TIC que abre el debate del correcto uso de estas tanto en la educación, como en cualquier ámbito de la actividad humana.

Por otro lado, esto enfrenta a los procesos educativos ante el reto de formar a los alumnos, pero también de informarles. *“La primera misión es importante pero la segunda es necesaria. De hecho, los estudiantes notan que los conocimientos de las clases se aplican poco para el desarrollo de habilidades, el establecimiento de fundamentos y la comprensión de verdades”* (Anguita Acero, Méndez Coca y Méndez Coca, 2020, p. 69).

Sin embargo, hablar de este cambio tecnológico ha evidenciado una realidad que hasta ahora la ocultábamos en el concepto de brecha digital, pero el acceso a los recursos tecnológicos no ha podido garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado del planeta durante el confinamiento producido por el Covid-19.

Bonal y González (2020) señalan que el 22% de la población de jóvenes gitanos de España no ha tenido acceso a internet en los últimos tres meses. Este dato nos indica que el acceso a las TIC realmente no ha llegado a toda la población y que, además, hay personas que están quedando al margen.

Estudiar el fenómeno social que explique esta situación de descarte, puede aportar nuevos puntos de vista que completen la definición de las TIC desde otras perspectivas. Esta situación podría ser un nuevo modo de exclusión social, que dejaría aisladas a aquellas personas que se encuentran en riesgo de no seguir el ritmo de la tecnología.

Lloyd (2020), profesora de la Universidad Autónoma de México, y perteneciente al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, ayuda a relacionar la situación provocado por el Covid-19, la brecha digital y las desigualdades de la evaluación del sistema educativo durante el confinamiento:

“Asimismo, hace falta encontrar formas de calificar a los alumnos que no discriminen a aquellos que no cuentan con acceso a las TIC y que tomen en cuenta las otras desigualdades que se han agudizado con

la crisis sanitaria y económica en el mundo, incluyendo la escasez de dinero y alimentos; las demandas por cuidar a niños y otros familiares; el aumento en las labores de casa, etcétera.

Tales demandas afectan más a los más pobres y, cabe señalarlo, a las mujeres de todos los niveles socioeconómicos; numerosos estudios apuntan a que ellas han asumido una carga mucho mayor de los trabajos en casa durante la contingencia, lo cual necesariamente impacta en su nivel de productividad académica.

Por ello, en muchos países se está discutiendo la posibilidad de dar calificaciones aprobatorias a todos los alumnos para el primer semestre de 2020, en reconocimiento de la magnitud de las desigualdades. Sin embargo, el verdadero reto está en encontrar la forma de llevar una educación de calidad a todos los hogares mientras siga la contingencia” (pp. 117-118).

Una de las necesidades que detecta Floyd es el hecho de poder generar nuevos espacios de evaluación y metodologías evaluativas, y lo expone en uno de los momentos más complejos de la historia reciente de la humanidad.

Anteriormente se ha comentado la dificultad durante los últimos meses con el confinamiento a nivel mundial y el hecho de que la educación se haya visto forzada a utilizar de manera masiva las TIC durante los meses lectivos que ha durado el confinamiento.

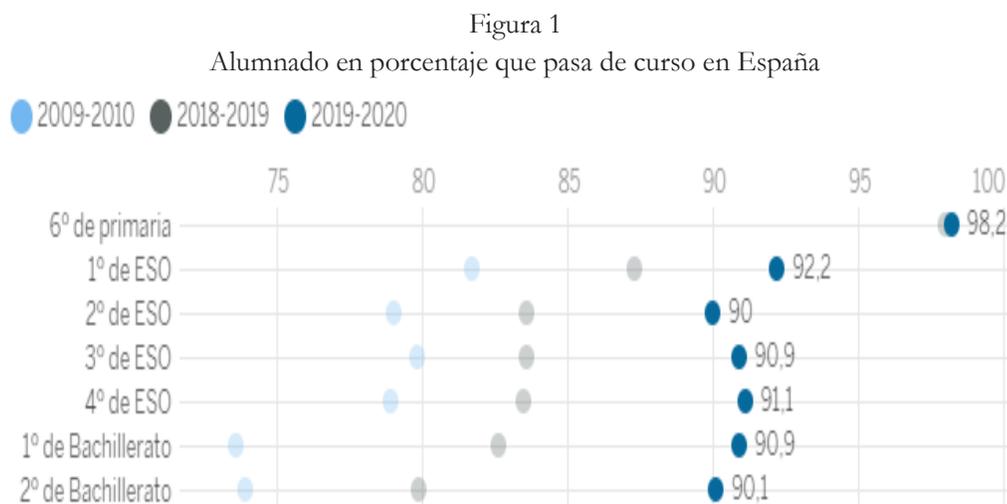
Esta situación genera una desigualdad importante a la hora de superar contenidos. Como ya expresaba Gorsky, es complejo trabajar de manera cooperativa cuando no todo el alumnado tiene el mismo acceso a las TIC; por este motivo, se han tomado medidas de aprobado general en muchos países. Sin embargo, no se puede utilizar esta medida a perpetuidad en situaciones de confinamiento, y más si estas se pueden repetir en el futuro durante nuevas fases, o incluso de aislamiento de determinadas poblaciones.

Lloyd expone esta premisa, pero quizá sería necesario realizar propuestas más concretas, por lo que, si le unimos la premisa de Gorsky, podríamos llegar a un quórum sobre una metodología pertinente en estas situaciones. Eso sí, siempre quedará en el aire la realidad del acceso a las TIC de manera desigual en cualquier sociedad y bajo el contexto sanitario actual.

Una de las grandes incógnitas se plantea ante este atropello del aprobado general: ¿qué deparará el futuro a estos estudiantes mal formados que han promocionado de forma automática, independientemente sepan o no sepan, hayan aprendido o no hayan aprendido?

Y una reflexión de tipo ético: los malos estudiantes son premiados sin esfuerzo alguno y los buenos estudiantes, los que aprovechan, los que se esfuerzan, observan este proceso quizás con una duda para el futuro: “¿vale la pena que me esfuerce, si lo puedo conseguir sin esfuerzo?”

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO



Fuente: El País

En la figura 1, se puede comprobar la evolución del porcentaje de alumnado que repite curso en tres años académicos de la reciente historia de España. Los datos del curso 2009-2010 se toman como referencia ya que tras los primeros años de la crisis económica de 2008 se empiezan a revertir los altos porcentajes de abandono educativo temprano con los que se encontraba el país en comparación con la media de la UE, cercanos al 30% y con una correlación significativa con el número de repeticiones.

Los datos del curso 2018-2019 reflejan una clara mejoría con respecto a los datos de 2009-2010 bastante significativos, y demuestra una evolución en los casos del alumnado que pasa de curso en detrimento de los que no lo hacen. Estos datos son el producto de la evolución de los 10 años posteriores, sin embargo, tras el decreto estatal para el confinamiento del año 2020, los datos de alumnos que superan el curso del año 2019-2020 crecen en una cifra cercana al 10%, de tal modo que solo repiten curso 1 de cada 10 alumnos de media.

Este dato es significativo, y denota cierta permisividad durante el proceso pandémico con el alumnado y los resultados del aprendizaje.

La realidad acontecida nos ha demostrado que la educación tenía las herramientas para su progresión e introducción de las TIC, pero se ha descompensado debido al desconocimiento de los usuarios y de parte del colectivo de los docentes en su uso. Es evidente que las aulas han alcanzado un punto de digitalización (Anguita Acero, Méndez Coca y Méndez Coca (2020) que:

“...no ha ido acompañada de una innovación pedagógica. Es decir, si bien el cambio y la evolución en los espacios de aprendizaje deberían ir acompañados de cambios en los estilos de aprendizaje, la realidad evidencia la existencia de un desequilibrio entre ambos; prueba de ello es la situación vivida actualmente como consecuencia de la crisis por el COVID-19 donde la comunidad educativa no ha

sabido ni podido dar la respuesta y el soporte necesarios pese a la existencia de múltiples recursos” (p. 70).

Estas circunstancias han provocado una situación que no ha permitido dar una continuidad a un proceso educativo natural, cuando se nos mantenía engañados en que eso jamás sucedería ya que, supuestamente el alumnado y el profesorado, se habían formado y entendían la realidad que les acontecía.

Continuando con la realidad actual de la crisis social y sanitaria que afecta directamente al derecho educativo, debemos hablar de la inclusión y la necesidad creciente de eliminar las barreras educativas en todos los entornos.

Martínez López (2020) se expresa en este sentido:

“La inclusión educativa es una de las máximas de nuestro sistema educativo actual, y siguiendo el criterio de la UNESCO (2005), la inclusión se relaciona con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos y alumnas, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (p. 269).

En esa misma línea se expresan Sánchez Huete y Sánchez Gadea (2019):

“La Educación Inclusiva garantiza el aprendizaje de todos los alumnos a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje. Supone la intervención de políticas y de instituciones con un alto grado de compromiso, tanto en la cultura de llevarlo a cabo como en la práctica de su ejecución” (p. 194).

En Martínez López (2020) podemos comprobar la importancia que da la UNESCO a la educación inclusiva, y como el derecho educativo es fundamental para el concepto de inclusión, precepto que no se ha respetado durante las medidas que se han tomado durante el confinamiento social en un gran número de países:

“Si sumamos a este concepto la inclusión digital, entendida como el proceso necesario para garantizar el acceso de todas las personas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, encontramos un escenario en el que los sistemas educativos deben, por un lado, dotar al alumnado de las competencias y destrezas necesarias para este acceso y uso de las mismas, y por otro, los poderes públicos deben llevar a cabo las políticas necesarias para que las poblaciones dispongan de los recursos necesarios para este acceso” (p. 269).

En este sentido, no podemos obviar la implicación de todos los organismos sociales, educativos y políticos, pero en los textos legislativos se puede evidenciar como la implicación y acompañamiento de los organismos políticos es muy limitado e incluso ineficiente.

De este modo, obliga a los centros a tomar la iniciativa y que se implementen tantas metodologías como centros educativos existen en España.

Esta situación evidencia una desigual relación entre el acceso educativo generado por las instituciones, y acompañado de las TIC, frente a la realidad social de un gran número de alumnos de muchos países.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

El escenario actual nos muestra que la inclusión digital en el ámbito educativo es un proceso inacabado, y que afecta de manera especial a colectivos en riesgo de exclusión social.

En este caso podemos observar que el proceso de inclusión digital está marcando un ritmo poco efectivo que provoca, en aquellos más vulnerables, se sientan todavía más distantes de la regulación necesaria, afectando a su formación, desarrollo personal y limitando sus posibilidades futuras.

Continuando con la relación de brecha digital y entornos desfavorecidos, Mamaqi y Lazo (2020) opinan:

“Estos tres factores: la inclusión digital, acceso a educación y acceso a empleo de calidad propician el desarrollo de habilidades y oportunidades a través de las experiencias laborales y aprendizajes, tutorías y prácticas para jóvenes, mujeres, desempleados, personas con discapacidad y algunos de ellos de entornos desfavorecidos mediante el acceso a equipos de TIC, la web y entrenamiento de habilidades para personas con discapacidad, desempleados y personas mayores. Procesos en los cuales aparte de políticas y medidas gubernamentales deberían contemplarse patrocinios de empresas privadas en asociación con las universidades locales para alentar la inclusión digital y a nivel laboral ofrecer trabajadores con competencias digitales altamente deseables” (p. 163).

Reafirma el hecho de que el no tener acceso a las TIC acrecienta las desigualdades sociales, lo que viene limitado en muchas ocasiones por la poca implicación de centros educativos, profesorado y entidades sociales con el uso de las TIC, por lo que nos encontramos en una evidencia más de la afectación de la vulneración del derecho educativo del alumnado.

Tras el confinamiento se ha podido comprobar como la implicación de los familiares en la educación es muy necesaria, por este motivo en la lectura de Muñoz Moreno, de la Universitat Autònoma de Barcelona y Lluch Molins, de la Universitat de Barcelona (2020), se ha podido constatar lo siguiente:

“La preocupación se sitúa en la revisión de todo aquello que las tareas escolares, a través del alumnado confinado en sus casas y el profesorado teletrabajando, aporta al aprendizaje para divisar en qué se puede mejorar. Por eso, las posibilidades que la colaboración de las familias en la educación suscita son variadas, a pesar de que se necesiten tiempos, formación, materiales de apoyo, soportes técnicos, intercambios de prácticas y experiencias, sistemas de evaluación en consonancia, etc. El profesorado tiene que mostrar actitudes abiertas y flexibles frente a las tareas escolares, integrando la realidad del entorno y delimitando un marco adecuado de relaciones de colaboración con las familias”.

Más bien se trata de acompañarse mutuamente, que no tanto de pedir lo imposible ni a las familias, ni al profesorado y tampoco a los centros escolares (p. 12).

El confinamiento total de la población española durante tres meses, ha evidenciado el distanciamiento existente entre las familias y los centros educativos.

Los padres y las madres se han visto obligados a trabajar diariamente con sus hijos y los centros educativos.

Pese a que el resultado no ha sido del todo desastroso, se ha demostrado que las familias no se han implicado lo suficiente durante el pasado en los estudios de sus hijos.

El desconocimiento TIC, por parte del núcleo familiar ha afectado al seguimiento del alumnado de las clases virtuales, y el propio profesorado también se ha tenido que poner al día durante el propio confinamiento. Así se refieren Anguita Acero, Méndez Coca y Méndez Coca “la crisis sanitaria producida por el COVID-19 ha evidenciado una gran oferta de recursos y, a la vez, la escasa formación tecnológica del profesorado” (2020, p. 71).

La realidad expuesta ha ejemplificado la relación entre centros y padres, y cuando las necesidades han llevado a dicha obligatoriedad, desde ambas partes se ha respondido satisfactoriamente. Es cierto que, en muchos casos, los padres se han visto abrumados por la intensidad del seguimiento diario que requiere una relación educativa. Dicha realidad denota un nuevo enfoque en el derecho educativo, y es la relación entre el conocimiento de las familias y el acceso real a la educación del alumnado. Es decir, como el conocimiento TIC, y el acceso de este, ha impedido un desarrollo normativo durante el confinamiento de una parte del alumnado.

III. Pérdida de derechos educativos

El marco legislativo que recoge el Derecho a la Educación, con mayúsculas, lo expresa con claridad: “Toda persona tiene derecho a la educación”. Lo que no entendemos es que, incluso en muchas ocasiones, sea una educación indigna.

El Derecho a la Educación posee tres referentes esenciales en nuestro país:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989).
- Constitución Española (1978).

Este tipo de declaraciones incorporan un principio fundamental, con frecuencia ignorado con facilidad: *La doctrina de la protección integral* como eje clave de cualquier proceso de reflexión, sea esta educativa, social, jurídica...

La interpretación de este artículo 27 desde la jurisprudencia, en nuestro país determina, entre otros aspectos, una serie de principios básicos que son derechos de cualquier persona:

- el derecho a recibir una enseñanza asequible con dotación presupuestaria suficiente, escuelas y maestros necesarios y dotaciones pertinentes;
- el derecho a una enseñanza de calidad;
- el derecho a no ser discriminado;
- y el derecho a una educación inclusiva para los discapacitados.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Para garantizar este derecho a la educación debemos centrarnos en transformar aquellos agentes, de cualquier proceso educativo, que son los más cercanos entre sí: docente y aprendiz.

Al primero para aumentar su competencia, centrada en la adquisición de una formación adecuada a las aspiraciones académicas del estudiante, de forma que le provea de nuevas competencias y nuevos conocimientos. Así se conseguirá un doble objetivo: la completa inclusión, sin tener en cuenta el nivel de desarrollo; y, en segundo lugar, hacer las instituciones educativas más efectivas para ofrecer respuesta a la diversidad.

De ahí “la importancia de promover el desarrollo cognitivo de los estudiantes proporcionando instrumentos conceptuales de pensamiento para estructurar y comprender mejor la realidad, para adquirir nuevos conocimientos, hacer frente a la información desconocida y pensar y razonar de manera crítica” (Sánchez Huete, 2017, p. 4).

Que nadie sea excluido. Bajo esta nueva perspectiva: «es el sistema educativo el que se adapta al alumnado y a sus necesidades y no al contrario” (Sánchez Huete y Sánchez Gadea, 2019, p. 185). Es, sin duda, el mayor desafío de cualquier sistema educativo, de todos los sistemas educativos, pues se trata de ofrecer una educación digna a todos los niños y jóvenes.

IV. Incidencia desigual en las familias ante el cierre de las escuelas.

Como se ha puesto de manifiesto en multitud de estudios recientemente coordinados por UNESCO, las familias que encajan en los perfiles socioeconómicos medios y altos, al disponer de una mayor nivel educativo y económico se han comprometido mejor ante la falta de clases presenciales en el seguimiento de las tareas escolares de los hijos.

Las oportunidades de aprendizaje durante el confinamiento han variado en función de las familias, siendo las de perfil bajo las que han tenido más reducidas las experiencias educativas (Bonal y González, 2020), como cabría esperar.

Esto ha provocado una profunda reflexión sobre la idea de la brecha ambiental vs la brecha digital.

La situación sobrevenida de cierre escolar ha revelado, no solo la priorización en los procesos de digitalización, sino también de forma paradójica, la enorme relevancia de la presencia física en situaciones de desigualdad. Así lo expresa Tenti Fanfani (2021):

“La experiencia indica que todas las emergencias, tanto las naturales, como las sociales (el COVID-19 combina ambos factores) perjudica más a los desposeídos. Eso sucede con los terremotos, las inundaciones, las sequías o las crisis económicas y financieras. Los que más pierden son los que menos tienen. Esto pasa en el caso de la suspensión generalizada del servicio educativo en casi todo el mundo” (p. 21).

El director del CRA anteriormente aludido, nos describe la siguiente situación:

“Para evitar el problema de la brecha digital, solicitaron a finales del mes de marzo de 2020 (tres meses antes de la finalización del curso) unas tarjetas para aquellos niños que no tenían acceso a

internet en casa, o que vivían en fincas en mitad del campo donde no llegaba señal de internet. Las tarjetas llegaron a principios del mes de junio, prácticamente unos diez días antes de finalizar el curso” (J. J. García Huete, comunicación personal, 15 de julio de 2021).

La actividad lectiva presencial tiene algunas ventajas claras respecto al formato “on line”, para todos los alumnos, pero principalmente para los alumnos más rezagados y para aquellos que no tienen posibilidades de refuerzo y seguimiento en su propio hogar.

Es decir, que la actividad presencial sería una dimensión amortiguadora de la desigualdad frente al formato “on line” y a distancia para los alumnos con mayores dificultades.

Además de los apoyos específicos de los profesionales en la actividad presencial y del feedback más inmediato que pueden tener los docentes, los alumnos realizan una inmersión en un ambiente educador contrastado, en ocasiones, con su ambiente familiar. Este aspecto, a veces orillado, puede ser clave para los alumnos más vulnerables. El potente efecto modelador de la presencia de los profesores y la comunidad educativa, con sus gestos, su forma de hablar, sus tonos apaciguadores y reforzadores, las miradas limitadoras o de reconocimiento, configuran parte de un currículo oculto difícil de transferir a ambientes no presenciales.

Por la escuela física desfilan un sinfín de intangibles relacionados no tanto con el qué se enseña sino con el cómo se enseña y educa. Y en este sentido la presencialidad puede amplificar los factores de prevención y protección especialmente para los más vulnerables pudiendo actuar de contrapeso en entornos poco edificantes. Así surgen interrogantes que nos deben interpelar:

- ¿Cómo se puede ayudar a regular las emociones de niños tristes o ansiosos, con los escudos de las pantallas por medio, sin un abrazo, sin un contacto estrecho?
- ¿Cómo podemos generar complicidad, entusiasmo, motivación o empatía, sin las claves conductuales que durante cientos de años nos han permitido relacionarnos cara a cara?

Desde otra perspectiva, podemos señalar que sin la interacción física alumno-profesor se hace imposible la evaluación de ciertos contenidos y competencias. Áreas como la educación física, la educación artística y musical, competencias como el trabajo en equipo, la educación emocional o la resolución de conflictos se revelan inviables (Subverviola, 2020) a larga distancia.

Sin duda, y a pesar del noble empeño y gran creatividad de los docentes, muchos aspectos de la tarea educativa resultan difíciles cuando no imposibles de trasladar en su modalidad “on line”.

Tampoco podemos olvidar el papel de la socialización presencial para los niños y niñas. El principio de inclusión educativa nos recuerda que, para aquellos más vulnerables, acudir al centro escolar con sus iguales, del barrio, del pueblo, etc., resulta nuclear para su autoestima, su integración social y académica además de su motivación de logro.

Por último, sabemos que la escuela ha sido clave en momentos de crisis para combatir la pobreza en algunas áreas, prestando asistencia en desayunos, comidas, materiales escolares y hasta ropa en algunos casos. El papel paralelo de algunas escuelas como asistentes sociales dentro de la comunidad quedó amputado de manera incontestable por la Covid-19, al menos en la fase de confinamiento.

En definitiva, tan desigual puede ser la brecha digital como la brecha ambiental, entendiendo que las diferencias en el ecosistema de los más vulnerables han podido ser aún más negativas que la propia brecha digital.

Por ende, la brecha digital no ha sido un efecto de la pandemia, sino más bien una confirmación de lo que ya existía previamente a la misma (Arriazu, 2015, Cabero y Ruiz, 2017) revelándose durante el confinamiento y la pandemia de forma más cruda.

V. El *homeschooling* obligatorio. Una brecha competencial

Dentro de los complejos desafíos que las familias han tenido que abordar, tanto en el confinamiento como en la pandemia en general, se halla el seguimiento y apoyo escolar de los hijos.

Las familias han tenido que realizar un curso acelerado de *homeschooling* (Muñoz y Lluç, 2020). A las propias tareas de los padres de teletrabajar, gestionar la vida doméstica y regular la tensión emocional que suponía el desafío del confinamiento, se unían la de tutorizar a sus hijos.

Entre las tareas diarias se encontraban: distribuir los dispositivos -cuando existían-, conectar a las plataformas respectivas, descargar materiales, enviarlos, realizar exámenes, etc.

Estas “obligaciones” diarias eran, en muchos casos, asfixiantes, tanto para alumnos como sus familias. Hemos de pensar que los propios menores, en frecuentes ocasiones por su edad o condiciones particulares, no podían realizar todas esas tareas de forma plenamente autónoma, por mucho que reivindicemos su condición de nativos digitales.

A parte de la desigualdad generada por la falta de la infraestructura tecnológica que ya hemos abordado en otro apartado, nos encontramos también con la brecha competencial entre unos padres y otros.

Las principales dificultades para seguir el curso no han sido solo las técnicas, sino también la falta de seguimiento de las familias en sus tareas escolares (Bonal y González, 2020), aspecto que ha quedado más sepultado bajo la tormenta mediática de las semanas del confinamiento en las que se insistía en el reparto de dispositivos para las familias más afectadas.

En el entorno rural, además de no disponer de ordenador, dispositivo o wifi con el que conectarse se unían al menos dos aspectos que sugieren potencial desigualdad. Por un lado, muchas de las familias se dedican a labores propias del campo, como la agricultura o la

ganadería, y no disponen de estudios suficientes para ayudar a sus hijos en las tareas académicas del día a día. Por otro lado, algunos de los entornos rurales, debido a su topografía quedan apartados del apoyo logístico auxiliar que pudieran recibir de las administraciones.

Por tanto, si bien las condiciones ambientales para la fase de confinamiento han podido ser mejores para el ámbito rural, las dificultades para el seguimiento escolar han podido ser mayores que en determinados entornos urbanos.

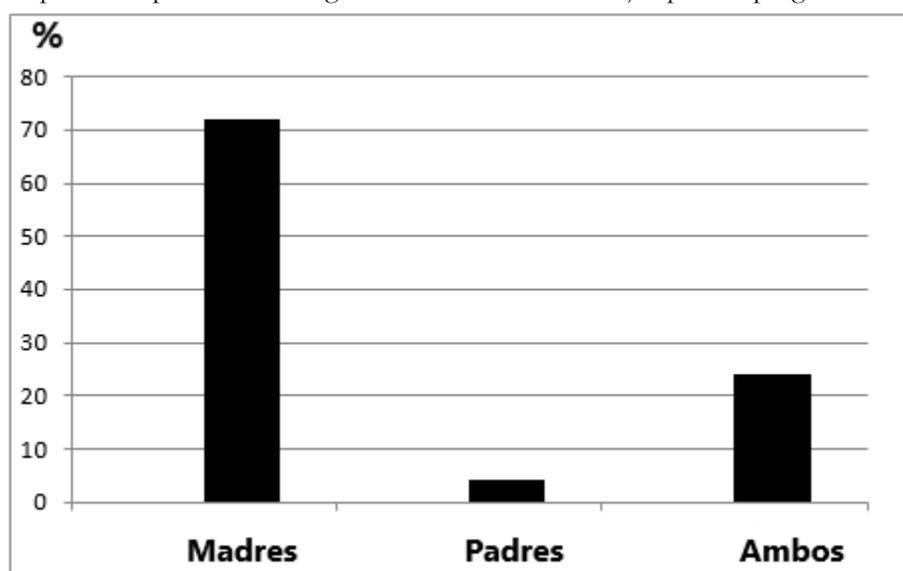
No obstante, el entorno urbano está plagado de contrastes y desigualdades apreciándose claras diferencias, una vez más, entre las zonas de signo sociocultural medio y bajo. Sabemos de antes de la pandemia que en contextos sociales urbanos de nivel socioeconómico bajo no existe un nivel de compromiso, contacto, y participación en la vida escolar de los propios hijos, en comparación con contextos socioculturales medios. Por tanto, en términos de seguimiento escolar, las familias de entornos urbanos de perfil medio y alto han sido las que mejor se adaptaron a la nueva realidad.

Este fenómeno del *homeschooling* ha tenido y tiene rostro de mujer. Existe amplia evidencia de la mayor implicación de la madre en el seguimiento e implicación de los estudios de los hijos, respecto al padre. En la pandemia y en la fase de confinamiento parece que estos datos se han agudizado (López- Belloso, 2020).

En un estudio reciente (Subverviola, 2020) con más de 500 familiares de toda la geografía española sobre las percepciones familiares durante el tiempo de confinamiento se refuerza este hallazgo. Ante la pregunta sobre el papel principal desempeñado en el seguimiento escolar de los hijos un 72% señala que fue la madre, un 4% el padre, y un 24% ambos cónyuges.

Figura 2

Papel desempeñado en el seguimiento escolar de los hijos por los progenitores.



Nota: Elaboración propia desde Subverviola, 2020.

De estos indicadores inferimos que, en el periodo de confinamiento los roles de género que sitúan a la mujer como la persona al frente del cuidado y acompañamiento de los hijos e hijas, se acentúa.

Ello se produce en una situación, el confinamiento, en que tanto el padre como la madre pasan el mismo tiempo dentro de los límites de la casa. Por tanto, la madre ha realizado esencialmente las tareas de tutorización durante el confinamiento y, previsiblemente, también durante el resto de la pandemia, alimentando más los roles estereotipados de género.

Esta brutal descompensación ha situado a las madres en una sobre exigencia que, en algunos casos, ha sido extenuante y ha comprometido en mayor medida su salud mental, al tener que seguir compatibilizándolo con su propio trabajo remunerado y otras tareas domésticas. También sabemos que la distribución de las tareas domésticas, antes de la pandemia, en España, seguía siendo desigual, recayendo principalmente en la mujer.

En referencia al *homeschooling* y a las necesidades educativas especiales, y dentro de la amplia diversidad que habita nuestras escuelas, nos encontramos con alumnos con dificultades de aprendizaje y otras necesidades educativas de distinta intensidad.

Ante el inminente cierre de las escuelas y centros formativos, estos colectivos han sido, sin duda, unos de los más afectados. Se ha dado por hecho que todos los niños y niñas, incluidos los de necesidades educativas, podían manejar de manera autónoma todos los dispositivos con competencia digital suficiente (Martínez-Piñeiro et al., 2019), y obviamente esto no es así.

Niños y niñas con TDAH, con trastornos del espectro autista, o simplemente con alguna dificultad de aprendizaje con su necesario apoyo escolar, han demandado una mayor cantidad de horas y energía para poder continuar razonablemente con sus estudios. Además, muchos de estos escolares tienen asociadas dificultades de tipo comportamental que, en situaciones de estrés como las que acontecen en un confinamiento, disparan exponencialmente las dificultades.

VI. Conclusiones

¿Cuáles son los temas de preocupación en el debate público sobre educación? Fracaso escolar, descenso del nivel de conocimientos, bullying, poco esfuerzo del alumnado y la falta de respeto al profesorado. Temas y problemas tan importantes como el que nos ocupa, o más en algunos casos. Pero está claro que esta situación global nos ha sorprendido y desde luego desbordado.

La Resolución del Parlamento Europeo (12 de junio de 2018) sobre la modernización de la educación en la Unión Europea anima a que, además del “incremento de la inclusividad y el respeto de la libertad de elección educativa, se conceda apoyo financiero adecuado a los

centros escolares de todas las categorías y niveles, tanto de carácter público como privado sin ánimo de lucro” (Alonso Alegre, 2020, p. 51).

El reto de la escuela ante esta experiencia, que ha resultado inédita en todo el mundo, pone de manifiesto unas nuevas realidades desconocidas hasta ahora. En la escuela las nuevas generaciones aprenden conocimiento mediante estrategias y recursos para los cuales las familias no están preparadas, ni en formación ni en los recursos necesarios para hacerlo, ni en el tiempo requerido para ello. Esto supone revalorizar la escuela, en el sentido de que este tipo de emergencias hagan ver la importancia de la institución escolar en estos aspectos.

Los acontecimientos vividos deben servir para la toma de conciencia sobre la percepción que tenemos de la escuela y aumentar su papel en los procesos de reproducción social. No es un lugar donde solo se enseña y se aprende. También hay un cierto carácter asistencial, más propio de otros tiempos, pero que se revaloriza ante estas situaciones: se cuida de los niños.

La adaptación educativa post Covid se ha convertido en “un imperativo moral de garantizar satisfactoriamente a todo el alumnado el derecho a una buena educación” (Martínez Domínguez, 2014, p. 202).

Para ello la respuesta está con *“el aprendizaje a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos”* (Sánchez Huete, 2017, p. 4). Supone la intervención de políticas y de instituciones con un alto grado de compromiso, tanto en la cultura de llevarlo a cabo como en la práctica de su ejecución.

Combatir la situación de no acceso a los recursos desde la reflexión del concepto de igualdad, que es inherente a la condición humana y no podemos ignorarlo. La Carta de las Naciones Unidas establece que *“ninguna persona es ni más ni menos humana que otra, todos somos iguales en esencia y tenemos los mismos derechos humanos”*. Con ello podríamos sentar la siguiente premisa: *“Educar para la igualdad entendiendo la educación para la diversidad y evitando la exclusión”* (Sánchez Huete, 2016, p. 11).

A este concepto inherente a la condición humana, el de la igualdad, se le añade el de la equidad. ¿Qué desafíos supone la equidad en educación? Que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación.

Queda constatado que quienes más perderán serán aquellos alumnos más desfavorecidos en cuanto a recursos.

Es el momento de apuntar hacia la reflexión sobre el tiempo de post-pandemia para redefinir las políticas educativas, asegurando una escuela mejor posicionada que evite las desigualdades sociales de todo tipo que presenta la sociedad actual.

Estos tiempos nuevos nos deben repositionar ante escenarios que vivimos ya de forma ineludible: ¿por qué las nuevas generaciones sienten más atracción por los ambientes virtuales que por los reales? ¿Por qué esa dependencia tan abusiva de los dispositivos electrónicos? Como indica Tenti Fanfani (2021):

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

“La actual obligación de recurrir a la realidad virtual debería convertirse en una oportunidad para aprovechar sus potencialidades en el plano de la realidad, tan propicia para la creación, la modelación, la transformación, capacidad que muchas veces no tiene la realidad escolar preacondicionada, regulada, programada para recorrer un camino con etapas preestablecidas de desarrollo de determinadas competencias evaluables.

En este sentido la emergencia puede ser una oportunidad para repensar la realidad escolar con sus tiempos y espacios fragmentados entre aulas, grados, materias, horarios preestablecidos, etc. etc. Estos son momentos en que ciertas transformaciones que en tiempos normales tardan mucho tiempo en concretarse, se pueden precipitar por la fuerza de la necesidad. Pasada la emergencia, habrá que analizar qué pudimos aprender de la improvisación, qué cosas debemos perfeccionar, qué cosas retener, qué cosas rescatar y cómo articular la realidad espaciotemporal de la escuela con las posibilidades que ofrece la realidad virtual” (p. 13).

El futuro está ahí, esperando a que el presente actúe sobre él desde la experiencia acumulada. Oportunidades que no pueden ser obviadas y, en todo caso, aprovechadas desde la conciencia que nos ha sobrevenido por esta calamidad del Covid.

Nos hemos visto abocados a actuaciones impensables, y de obligado cumplimiento, al tener que utilizar recursos como programas informáticos, plataformas digitales, campus...). La relación docentes y alumnado ha sido en ocasiones improvisada, pero también creativa, implementando estrategias, actividades específicas que nos han hecho descubrir nuevas posibilidades.

Bibliografía

- Alonso Alegre, S. (2020). La financiación de la escuela concertada en Europa. *Revista de Escuelas Católicas*, 93, 51-53.
- Anguita Acero, J. M.^a, Méndez Coca, M. y Méndez Coca, D. (2020). Motivación de alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato hacia el uso de recursos digitales durante la crisis del Covid-19. *Revista Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles* Vol. 13. Núm. Especial, 68-81.
- Arriazu Muñoz, R. (2015). La incidencia de la brecha digital y la exclusión social tecnológica: el impacto de las competencias digitales en los colectivos vulnerables. *Praxis sociológica*, 19, 225-240.
- Berger, Z. D., Evans, N. G., Phelan, A. L. & Silverman, R. D. (2020). Covid-19: control measures must be equitable and inclusive. *BMJ*, 368, 1-2. [[Enlace](#)].
- Bonal, X. y González, S. (2020): The Impact of Lockdown on the Learning Gap: Family and School Divisions in Times of Crisis. *International Review of Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Bonal, X., & González, S. (2020, abril 6). *Confinamiento y efecto escuela*. [[Enlace](#)].
- Cabero Almenara, J. & Ruiz Palmero, J. (2017). Technologies of Information and Communication for inclusion: reformulating the digital gap. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 8(2), pp. 16-30.
- CEPAL. (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del Covid-19: Efectos económicos y sociales. CEPAL
- Gilbert, M., Pullano, G., Pinotti, F., Valdano, E., Poletto, C., Boëlle, P. Y., D’Ortenzio, E., Yazdanpanah, Y., Eholie, S., Altmann, M., Gutiérrez, B., Kraemer, M. y Colizza, V. (2020). Preparedness and

- vulnerability of African countries against importations of Covid-19: A modelling study. *The Lancet*, 395(10227), 871-877.
- Gorski, P. (2005). Education equity and the digital divide. *AACE Journal*, 13(1), 3-45.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. [\[Enlace\]](#).
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. [Libro electrónico]. En H. Casanova Cardiel (Coord.) (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (Vol. 1, pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México,
- López-Belloso, M. (2020). El género y la igualdad en tiempo de coronavirus. *The conversation*. [\[Enlace\]](#).
- Mamaqi, X. (2020). La Brecha Digital entre las competencias digitales y empleabilidad en los colectivos vulnerables: ¿qué competencias medir y cómo evaluarlas? En C. Marta Lazo (Ed.), *Nuevas fórmulas del ejercicio periodístico* (Primera ed., pp. 141-166). [\[Enlace\]](#).
- Martín Romero, A. M. (2020). La brecha digital generacional. *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, 151, 77-93. [\[Enlace\]](#).
- Martínez Domínguez, B. (2014). Aprendizaje-Servicio y Educación Inclusiva. *Educación y Futuro*, 30, 183-206.
- Martínez López, O. (2020). Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante. *Sociedad E Infancias*, 4, 267-270. [\[Enlace\]](#).
- Martínez-Piñeiro, E., Gewerc, A., & Rodríguez-Groba, A. (2019). Nivel de competencia digital del alumnado de educación primaria en Galicia. La influencia sociofamiliar. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61). [\[Enlace\]](#).
- Muñoz Moreno, J. L. y Lluch Molins, L. (2020). Educación y covid-19: Colaboración de la familia y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3),1-17.
- Muñoz Moreno, J. L., & Lluch Molins, L. (2020). Número extraordinario "Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-17. [\[Enlace\]](#).
- Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2018): "Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea". *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11 (1), 37. [\[Enlace\]](#).
- ONU. (2017). Informe de los objetivos de desarrollo sostenible. ONU.
- Ramos, I. (2020): School Segregation in Urban Context: Socio-Spatial Dynamics and Educational Inequalities. *Urbania Summaries Series*, 4. [\[Enlace\]](#).
- Romero-Sánchez, E., Alcaraz-García, S., y Hernández-Pedreño, M. (2020): Desigualdades educativas y respuesta institucional: una investigación desde la perspectiva territorial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24 (1). [\[Enlace\]](#).
- Sánchez Huete, J. C. (2016). Educar para la igualdad, en *En la Calle, Revista sobre situaciones de riesgo social*, 33, 11-15.
- Sánchez Huete, J. C. (2017). Educación Inclusiva: Políticas para educar en Igualdad. En García-Sempere, P., Pinargote, M., Véliz, V., Herrán, A., y Montiano, B. (coords.), *Formación y transformación para la educación inclusiva en la universidad*, pp. 3-26. Editorial Universidad de Granada.
- Sánchez Huete, J. C., y Sánchez Gadea, A. (2019). El reto de la escuela inclusiva: ninguna oportunidad al descarte. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 41, 185-207.
- Sánchez-Huete, J. C., Rodríguez López, A. y Martín Nieto, M. (2020). II Congresso Nacional de Investigaçao em Direito Educativo, I Encontro Internacional de Investigaçao em Direito Educativo – 2020. Frederico Westphalen (Brasil), 15 y 16 de diciembre. *Organiza: RIIDE – Brasil (Rede Internacional de Investigaçao em Direito Educativo), RIEDEDE (Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo), PPGDU (Programa de Pós-Graduação em Educação da URI – Mestrado e Doutorado em Educação) y URI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen). Palestra: "Memorizar o racoanar como derecho educativo".*

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

- Suberviola Ovejas, I. (2020): Estudio exploratorio sobre la opinión de las familias en el desarrollo de las tareas escolares durante la pandemia COVID19, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. [\[Enlace\]](#).
- Tenti Fanfani, E. (2021). Prólogo. La escuela cerrada: costos pedagógicos desiguales. En J. C. Sánchez-Huete, *Organización, funcionamiento y gestión de los procesos educativos*, pp. 11-13. CCS.
- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. UNESCO.
- UNESCO. (2000). The Dakar Framework for Action: Education for All Meeting our Collective Commitments. UNESCO.
- Zafra, I. (2021, 8 febrero). El curso de la pandemia eleva los aprobados a máximos históricos. *EL PAÍS*. [\[Enlace\]](#).

Capítulo 4

INSTRUIR Y EDUCAR CON RESPONSABILIDAD EN TIEMPOS DE CRISIS: MÁXIMA DEL DERECHO EDUCATIVO

Dra. Haydeé Acosta Morales

Dr. Yuniesky Álvarez Mesa

Universidad de Matanzas

RIIDE Cuba

I. Introducción

La aceptación y pertinencia en la actualidad, de la comprensión acerca del Derecho como una Ciencia de la Educación y del Derecho Educativo como un campo emergente de estudio, imprescindible en estos tiempos, ante todo, por lo que contribuye al logro de contextos de convivencia y formación más humanos, ha permitido volcar este análisis a presentar, ante todo, que el Derecho Educativo en sí mismo encierra una positividad y trascendencia que lo convierte en un valor y por tanto, exige que ante los complejos escenarios educativos, matizados por las transformaciones que ha impuesto el aislamiento social, al modo presencial de educar, adquiera carácter de norma, el hecho de instruir y educar con responsabilidad. Sin lugar a dudas, ello implica acudir al papel movilizador y transformador que tiene el Derecho Educativo para alcanzar este fin.

Para Gómez y Camacho (2020), el Derecho Educativo pertenece a la ciencia del mundo jurídico multidimensional, y afirman que “contempla en su estructura científica las siguientes dimensiones: La dimensión antropológica, la dimensión social, la dimensión educativa, la dimensión cultural y la dimensión ética”. Si bien es un criterio compartido, hay también la visión de la existencia de una dimensión axiológica, abordada por López (2008); Díaz Barriga (2006); Alonso (2004) y Alonso y Guzón (2017). A esta dimensión estará dirigida la atención en el presente capítulo.

En un primer momento se aborda la connotación de valor que adquiere el Derecho Educativo, desde una perspectiva multidimensional del mismo, “la cual reconoce la existencia de al menos tres dimensiones o planos de manifestación de los valores” en opinión de Fabelo (1995, 2000, 2003, 2004).

Asumida esta posición teórica, se explicita entonces, por qué es la responsabilidad, el valor que se erige para garantizar la calidad de la educación superior, ante las transformaciones en que tiene lugar hoy, la formación de los profesionales, donde las tecnologías de la información y las comunicaciones, desempeñan un papel fundamental en el entorno universitario para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

II. Algunas reflexiones para considerar el Derecho Educativo como valor

La complejidad del análisis, para determinar qué son los valores, no encuentra una solución única y definitiva, si se toma para ello, su relación con las ciencias particulares, pues está presente en disímiles ciencias, las cuales ponderan una u otra dimensión de acuerdo con la especificidad de su objeto de estudio (Fabelo, 1995, 2000, 2003, 2004).

Para la Filosofía, por ejemplo, independientemente de los diferentes enfoques con que se acerca a él, lo analiza a partir del significado que adquiere para el hombre o la sociedad, en su vínculo con las necesidades e intereses de estos.

Fue precisamente, en la segunda mitad del siglo XIX, que se va separando una rama de la Filosofía, destinada al estudio de los valores, la cual se consolida a principios del siglo XX, y se le denomina a esa rama del saber Axiología que significa axia: valor, logos: estudio, tratado. Este término aclara Fabelo (1995, 2000, 2003, 2004), fue utilizado por el filósofo francés P. Lapieen, en su libro “Logique de la volonté” en 1902 y ampliamente empleado por Eduard von Hartmann en “Grundriss der Axiologie” en 1908.

La Axiología como ciencia, define su objeto de estudio en dar respuesta a esas interrogantes presentes desde la más remota historia del pensamiento humano: ¿cuál es la naturaleza de los valores?, ¿de dónde surgen?, ¿cuál es su fuente? (Fabelo, 1995, 2000, 2003, 2004).

¿Cómo desde la filosofía se ha dado respuesta al problema de la naturaleza de los valores?

En la filosofía, desde una mirada dialéctico materialista, se reconocen cuatro respuestas históricas, en el análisis de la naturaleza de los valores: la naturalista, la objetivista, la subjetivista y la sociologista. (Fabelo, 1995, 2000, 2003, 2004).

Esta concepción naturalista del valor, tuvo en Demócrito (460-370 a.n.e.) un clásico representante. Para estos pensadores la esencia del valor se haya en la naturaleza, “el bien, lo útil, lo bello, es lo que se corresponde con la naturaleza; al tiempo que el mal, lo perjudicial y lo horrible es lo antinatural” (Fabelo, 2003, p. 12).

El conflicto teórico aparece a la hora de determinar lo valioso o antivalioso, análisis que lleva a incluir otras categorías como “deleite”-categoría general- y su capacidad de sentirlo – categoría individual-, esta evidente contradicción entre el carácter general del deleite como valor, común a todos y la capacidad individual de sentirlo plenamente, el pensador de Abdera, la resuelve acudiendo al conocimiento, y afirma que “lo malo o erróneo de las acciones del hombre se debe a la insuficiencia del conocimiento”. (Fabelo, 2003, p. 19) Esta concepción alcanzó durante el Renacimiento un gran esplendor, acentuando los dos pilares sobre los que se fundamenta: “el valor coincide con la naturaleza y es alcanzable a través del conocimiento de esta última”. (Idem, p.20).

Esta concepción naturalista sobre los valores, encontró en el filósofo alemán Immanuel Kant (1724-1804) y la crítica que le impugnara, un freno a su posterior desarrollo. Expone Fabelo (Op. Cit, p. 20) en sus análisis, que para Kant:

“...la moralidad está por encima de la naturaleza humana, es anti-natural o extra-natural y se asocia a cierto principio formal proveniente de un mundo distinto al mundo real, del cual el hombre extrae la fuerza necesaria para, pasando por encima de los intereses propios, asumir una conducta moral”. De ahí que “...conciba al ser humano coexistiendo en dos mundos: el mundo del ser y el mundo del deber, este último suprasensible, no alcanzable por nuestra experiencia”.

Y es precisamente *“esta separación kantiana entre el mundo del ser y el mundo del deber, entre realidad y valor, lo que sirvió de fundamento para el desarrollo del objetivismo axiológico”.* (Ídem).

Entre sus principales representantes, los neokantianos de la Escuela de Friburgo: Wilhelm Windelband (1848-1915) y Henrich Rickert (1863-1936), vieron en Kant al gran descubridor de una nueva dimensión del mundo, el reino de los valores y le otorgaron trascendencia, eternidad, significación universal y diferencia del cambiante mundo empírico que es donde se ubican el sujeto y el objeto de la actividad. Siguiendo a Kant, los neokantianos convierten a los valores en una especie de principios a priori, que poseen la fuerza de una ley objetiva, aunque no sean alcanzables por la racionalidad científica.

Las concepciones fenomenológicas de Max Scheler (1874-1928) y Nicolai Hartmann (1882-1950), se encuentran entre otros importantes representantes del objetivismo axiológico. Estos pensadores:

“...conciben a los valores como dados de una vez y para siempre, eternos, inmutables, ordenados en cierta jerarquía también inamovible. En realidad los seres humanos conviven directamente no con los valores, sino con los bienes que son las manifestaciones reales de aquellos, opinan. Mientras que la belleza, se encuentra bien segura en su mundo a priori o ideal, un cuadro o un paisaje bellos, en tanto bienes, pueden ser destruidos por la acción del hombre o de la naturaleza. Sólo algunos elegidos, grandes creadores, genios, profetas, son capaces de intuir los verdaderos valores y realizarlos en la vida a través de la producción de bienes. Pero existan o no esos elegidos, se conviertan o no los valores en bienes, el sistema jerárquico objetivo de valores permanecerá incólume”, explica Fabelo (Op. Cit., 22).

En oposición a esta concepción, que brinda un cuadro de los valores fuera del alcance de los hombres, el subjetivismo, *“ubica la fuente de los valores en el sujeto, en sus sentimientos, gustos, aspiraciones, deseos o intereses”.*(Ídem).

Para Francisco Brentano (1838-1917), representante de esta posición, sitúa *“el origen de los valores en la preferencia y el amor. Es valioso lo digno de ser amado”* (Ibidem).

Otros pensadores como Alexius von Meinong (1853-1920) y Christian von Ehrenfels (1859-1932), son considerados los primeros subjetivistas sistemáticos en axiología y sostuvieron una famosa polémica en la década del 90 del siglo XIX, en la cual la discrepancia fundamental radicaba en el aspecto de la subjetividad que da validez al valor; para Meinong el placer o el agrado, para Ehrenfels, el deseo.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Se encuentra también en esta línea de pensamientos el neorrealista Ralph Barton Perry (1876-1957), el empirista lógico Bertrand Russell (1872-1970), el existencialista, Jean Paul Sartre (1905-1980) y el filósofo posmodernista Gianni Vattimo, cada uno de estos representantes asumen diferentes aspectos de la subjetividad como fuente de los valores.

Finalmente en su obra citada, Fabelo ubica a autores como Emile Durkheim (1858-1917), Lucien Lévy-Bruhl (1857-1939) y Célestin Bouglé (1870-1940) como promotores de lo que se ha dado en llamar sociologismo axiológico, interpretación asumida y continuada posteriormente por otros muchos sociólogos, antropólogos, etnólogos y estudiosos de la cultura. Según esta concepción es valioso lo que la sociedad aprueba como tal. Los valores son el resultado de ciertas convenciones sociales que presuponen el apoyo de la mayoría y se promueven y reproducen a través de la cultura y las tradiciones. Así entendidos, los valores actúan, en opinión de estos autores, como entidades objetivas con fuerza imperativa, que los sujetos asumen como una realidad dada e incuestionable, que los trasciende y debe ser acatada y respetada para sentirse afiliados a la sociedad correspondiente. (Fabelo, Op.Cit.)

Como se aprecia, cada una de estas concepciones, incluida la relativista que propone Frondizi, y a la que el autor citado, dedica un profundo estudio crítico, absolutizan un lado o aspecto de la problemática que nos ocupa, son respuestas incompletas e inconexas de acuerdo a la complejidad de los valores, de ahí la necesidad de continuar reflexionando sobre el tema, ante todo por su impronta en la actividad educativa.

La pluridimensionalidad del valor como respuesta a su naturaleza

Si bien el filósofo y axiólogo cubano Fabelo Corzo, ha dedicado su actividad docente e investigativa, al análisis de los valores, no fue hasta 1995, en que presenta por vez primera una propuesta filosófica con la intención de encontrar una respuesta más coherente y fundamentada a esta importante problemática. En su concepción manifiesta que:

“ninguna de las posiciones clásicas (naturalismo, objetivismo, subjetivismo y sociologismo) logra brindar una teoría satisfactoria. En cada caso se asume una naturaleza distinta y única para los valores: o son propiedades naturales, o son esencias ideales objetivas, o son el resultado de la subjetividad individual o colectiva. Ni siquiera Frondizi, a pesar de su intento superador de los extremos, alcanza a ofrecer una concepción plausible y realmente integradora de los valores. También en su caso el valor es uno y el mismo siempre, aunque sea objetivo y subjetivo a la vez, aunque dependa de las propiedades naturales y de la valoración, aunque sea deseado y deseable. Incluso la identificación que hace del valor con una propiedad estructural (gestaltqualität) responde más a la intuición sobre su naturaleza compleja que a una real captación de los fundamentos de esa complejidad” (Fabelo, 2003, p. 35-36).

Aquellas concepciones filosóficas, afirma Fabelo, que *“identifican el contenido de la categoría valor, con la noción que sobre ella tiene alguna rama específica del saber social, han contribuido a esta errónea forma de comprender los valores, perdiéndose así la distinción necesaria del enfoque filosófico del problema”* (2003, p. 48) y continúa afirmando que *“el tratamiento filosófico del valor debe servir de método para las demás ciencias, lo cual exige que en el plano teórico-filosófico no se siga arrastrando la diversidad semántica e*

indiferenciada del concepto. Si ontológicamente se trata de cosas distintas, conceptualmente también deben serlo” (2003, p. 49).

Se precisa entonces de una mirada desde la filosofía dialéctico materialista, a esta problemática, en pos de establecer la diversidad de aristas, dimensiones y formas de manifestación de los valores. Aparece así la concepción pluridimensional al valor. Esta concepción, no solo los *“comprende como un fenómeno complejo con manifestaciones distintas en diversos planos de análisis”*, sino que *“muestra la conexión mutua entre esos planos y realiza para cada uno de ellos las precisiones categoriales correspondientes... Se distinguen conceptualmente estas dimensiones como objetiva, subjetiva e instituida, otorgándosele el espacio requerido y estableciéndose la conexión entre las distintas manifestaciones particulares de los valores”*¹ (Fabelo, 2003, p. 50).

Así, para cada formación social:

“es posible encontrar, además del sistema objetivo de valores, una diversidad de sistemas subjetivos y un sistema socialmente instituido. No se trata aquí de una relación de causalidad unidireccional. En realidad todas estas diferentes dimensiones de los valores interactúan entre sí en múltiples sentidos. Los valores objetivos, como componentes de la realidad social, sólo pueden surgir como resultado de objetivaciones de la subjetividad humana. Los valores de este último plano reciben no sólo, a través de la praxis, el influjo de la objetividad social, sino también, por medio de la educación y otras vías, la acción de los valores instituidos. Estos últimos, precisamente a través de las subjetividades que condicionan, matizan la creación de nuevos valores objetivos” (Fabelo, Op. Cit., p. 54).

Para la cabal comprensión de esta problemática, es preciso adentrarse en el análisis de la valoración, en tanto proceso que permite la conformación de la escala subjetiva de valores en los sujetos y donde la práctica y el conocimiento desempeñan un rol fundamental.

A la capacidad subjetiva de reflejar la significación que poseen los objetos o fenómenos de la realidad, para el sujeto, se le conoce como valoración. (Ramos, 1996)

En su obra *Práctica, conocimiento y valoración*, Fabelo (1989) presenta un estudio sobre el reflejo valorativo de la realidad y expone que este *“nace con el surgimiento de la conciencia en el proceso del trabajo social. El trabajo, la actividad práctica de los hombres dirigida a la producción de bienes materiales, constituye el factor fundamental bajo cuya influencia surge no sólo la conciencia en su integridad, sino también la valoración como uno de sus componentes”*.

La actividad valorativa de los hombres se refiere a la capacidad que se forma a lo largo de la vida (en cuya formación interviene la escuela, la familia, la comunidad, la sociedad y todas las instituciones que participan del proceso formativo de los individuos) de enjuiciar y dar

¹ Como se había mencionado, Fabelo Corzo expone este enfoque por primera vez por, en la ponencia a la Audiencia Pública del Parlamento Cubano sobre La formación de valores en las nuevas generaciones (24 de abril de 1995). Ver: José Ramón Fabelo: “Valores y juventud en la Cuba de los años noventa”, en: J. R. Fabelo: Retos al pensamiento en un época de tránsito, Editorial Academia, La Habana, 1996, pp. 163-164. También se puede consultarse en La formación de valores en la universidad: exigencias teórico-metodológicas (2000); Los valores y sus desafíos actuales, Editorial José Martí, La Habana, 2003. Sobre estos presupuestos se realizaron otros estudios doctorales: La democracia como valor político (González Palmira, Edith, 2000) y La justicia como valor distintivo del Socialismo y La Revolución cubana (Acosta Morales, Haydeé, 2007), ambos en la Universidad de Matanzas.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

significado a la realidad a través del prisma de los intereses, las necesidades, y los fines del sujeto que valora.

El hombre siempre actúa en correspondencia con unas u otras necesidades. En la categoría “necesidades” se fija la dependencia del sujeto en relación al objeto en el proceso de su interacción. Las necesidades representan las exigencias objetivas de determinado sistema biológico o social. Su satisfacción garantiza el funcionamiento y desarrollo normal del sistema, y es precisamente en relación al hombre en calidad de “sujeto de necesidades” que adquiere la realidad objetiva determinadas características valorativas. La valoración en cualquier forma que se presenta (como práctico-utilitaria, política, moral, estética, etc.) siempre refleja la capacidad de los fenómenos materiales y espirituales de satisfacer las necesidades de los hombres.

Como se aprecia, toda valoración presupone la unificación de una información acerca de los objetos, fenómenos y sus propiedades y una información acerca del estado de las necesidades del sujeto. Los nexos de las necesidades con la valoración son complejos, no representan una relación unívoca, debido a diferentes factores:

- un mismo sujeto cumple diferentes funciones y desempeña diferentes papeles en la vida social.
- las necesidades cambian, se desarrollan.
- no todos los objetos que poseen una significación positiva para el sujeto, satisfacen en igual medida sus necesidades.

Muy vinculado a las necesidades se manifiestan los intereses del sujeto. Los intereses se forman sobre la base de las necesidades y la actividad encaminada a su satisfacción cada vez más plena. El interés representa un reflejo no sólo de las necesidades, sino también de las condiciones, objetos y medios de su satisfacción. Sólo a través del interés se convierten las necesidades en acción.

La valoración es un proceso subjetivo, ya que constituye un reflejo de la realidad. Es inherente al hombre, que es el ser capacitado para realizarla y como la conciencia, es resultado del desarrollo de las formas psíquicas de reflejo. La conciencia valorativa se expresa a través de las representaciones, conceptos y juicios que realiza el sujeto valorante, a través del prisma de sus necesidades, intereses, gustos y aspiraciones.

Si bien, como se ha afirmado, la valoración expresa la significación que tienen los objetos, fenómenos, etc., para el sujeto, esa significación puede ser positiva o negativa, acertada o desacertada, a partir de las necesidades e intereses de quien valora. La comprobación del acierto o desacierto de la valoración radica en la práctica, en tanto constituye el fundamento de la actividad valorativa, le da sentido y dirección, y funge como criterio de comprobación de la veracidad, en última instancia de la valoración.

También el conocimiento desempeña una importante influencia sobre la valoración. Al respecto se pronuncia Fabelo (1989, págs. 155-157) y señala:

- La valoración en gran medida depende del objeto que ella en última instancia refleja: la significación social del fenómeno valorado o su valor. Tanto la significación social en general, como los valores en particular, se desarrollan, son mutables. Cada uno de estos cambios repercuten en la forma en que son valorados en la conciencia de los hombres y uno de los factores que provoca dichos cambios es el conocimiento.
- El conocimiento ejerce también su influencia sobre la valoración del sujeto a través de las necesidades, intereses y fines de éste. Estas necesidades, intereses y fines, como es conocido, en gran medida se determinan por los conocimientos que posee el sujeto. El proceso dialéctico de condicionamiento mutuo del conocimiento y las necesidades constituye la base para el desarrollo de la actividad valorativa, debido a que la valoración, en cualquiera de sus formas, expresa el estado de las necesidades del sujeto, así como el sentido y dirección de sus intereses y fines.
- Al formular una valoración el hombre por regla general compara el objeto valorado con determinado patrón o *standard*. La elección del patrón de comparación depende del carácter de la concepción del mundo del sujeto, de sus ideales, normas, puntos de vista y conocimientos.

En la medida en que el hombre cree y reconozca significados adecuados, cree y asimile valores, podrá contribuir más plenamente a su desarrollo individual y al de la sociedad. Formar ese hombre, es un reto para los educadores. Muchas veces en la labor educativa se le da la mayor importancia a la actividad de conocer. Sin embargo, la acción de valorar la realidad es tan importante como la de conocerla.

Para el contexto social actual, asumir el contenido de valor del Derecho Educativo, se explica por la significación socialmente positiva que adquiere, el pretender desarrollar la conciencia de la comunidad escolar en un ambiente democrático de abierta participación, donde se generen consensos sobre la formulación y aplicación de la norma aceptada por todos, donde la acción educativa no se justifique y promueva a base de premios y castigos, sino por la aplicación de cualidades como: saber escuchar, paciencia, tolerancia, cooperación, fraternidad, solidaridad, capacidad intelectual, entre otras.

En tanto valor objetivo, esa significatividad se relaciona con la capacidad de la actividad educativa para responder a necesidades y transformaciones necesarias para el desarrollo integral del sujeto, a partir de nuevas estrategias de trabajo, centradas en el respeto a la dignidad de las personas para consolidar una sana convivencia.

Al respecto Soria (2014) indica, que el Derecho Educativo:

“...tiene como misión principal la búsqueda del ser social, debe construirse gradualmente en una sana convivencia entre diferentes y tolerantes, donde se rescaten los valores de libertad, democracia, solidaridad y participación, donde convivir no implique utilizar al otro, ni ser utilizado por el otro. En esta nueva propuesta, se logra identificar objetivos comunes que están armonizados con el interés personal, un lugar donde se adquieren compromisos y se cumplen, porque se está consciente de que, al ser miembro de la comunidad, se adquieren derechos y deberes con ella y su entorno”.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Consecuentes con la postura teórica, aquí presentada, grandes desafíos se deben enfrentar aun, por parte de los investigadores, sean docentes o juristas para lograr instituir el Derecho Educativo, posicionarlo en las escalas estimativas de valores de nuestros educandos, para que en la realidad se reconozca su existencia como un valor objetivo. El reto está lanzado.

III. El binomio instrucción - educación fundamento del Derecho Educativo

La Didáctica como ciencia, centra su objeto de estudio, en el proceso de enseñanza aprendizaje escolarizado. Sus leyes actúan en todas las manifestaciones, características, relaciones y desarrollo del fenómeno al cual pertenecen; no son resultado de decisiones humanas, sino que sin exclusión ni excepciones, son leyes objetivas, inherentes y universales para todo proceso educativo que tiene lugar en una institución escolar independientemente del nivel educativo.

Su alto valor metodológico está en permitir comprender, explicar, planear, conducir, evaluar e investigar, el proceso de enseñanza aprendizaje, pues al ser conocidas y consideradas permiten la conducción científica de este proceso en todas las instituciones docentes.

En tanto una expresión concreta de la relación entre la base económica y la superestructura de la sociedad, una ley del proceso de enseñanza aprendizaje descubre su condicionalidad histórica y social. De esta forma, se explica que toda organización social, en correspondencia con su desarrollo histórico, tenga en el proceso de enseñanza aprendizaje una imagen pedagógica de sus problemas, necesidades, aspiraciones, nivel de desarrollo social y económico, cultural, histórico y de la naturaleza en que se desenvuelve.

De esta forma, al considerar el proceso formativo, parte de las influencias educativas que tienen lugar en una sociedad, permite comprender la ley de la determinación socio-histórica del mismo. Así lo refiere Blanco (2007, p. 23) *“en un sentido amplio se puede entender la educación como el conjunto de influencias recíprocas que se establecen entre el individuo y la sociedad, con el fin de lograr su inserción plena en ella, o sea la socialización del sujeto”*. Según esta ley no es posible explicar el carácter apolítico del proceso de enseñanza aprendizaje, pues siempre será un reflejo selectivo de la realidad social a la cual responde. La historia de la educación demuestra la vigencia universal de esta ley para todo proceso de enseñanza aprendizaje.

En todo proceso educativo, se manifiesta la relación de interdependencia que se establece, entre la formación de conocimientos y habilidades y la formación de valores, gustos, sentimientos, aspiraciones, intereses e ideales materializados en actitudes. Esta realidad es captada y expresada en la ley de unidad dialéctica entre la instrucción y la educación durante el proceso de enseñanza aprendizaje y reconocible en todos los componentes del mismo, determinando muchas de sus características. La identificación de esta ley hace posible la comprensión de que el proceso de enseñanza aprendizaje no es aséptico de una posición axiológica específica. *“Si aceptáramos lo contrario y en el propio proceso lo intentáramos, ya, de hecho, estuviéramos ejerciendo una influencia educativa, podríamos formar valores y actitudes específicas, y esto es una determinada acción educativa”* (Alemán y Acosta, 2021).

En todo proceso educativo intervienen un conjunto de elementos o componentes que están interconectados y que poseen jerarquía entre sí. Al modificar uno de ellos se genera la modificación, en mayor o menor medida, de los restantes y todos están bajo la acción simultánea de las restantes leyes y factores influyentes, como la familia y la comunidad, lo que da a este proceso gran complejidad y diversidad. Esta tercera ley es funcional y reconoce que el proceso de enseñanza aprendizaje es un sistema que funciona bajo influencia multifactorial. Al igual que las anteriores, esta ley posee enorme importancia para el desarrollo y optimización del proceso educativo, así como para su investigación científica, en tanto, se funciona como un recurso metodológico para la actuación profesional docente e investigativa.

Por último y no menos importante, al penetrar en la esencia del proceso de enseñanza aprendizaje se logra aceptar e identificar, como una cualidad estable y universal, que este constituye una unidad de la diversidad.

Es importante reconocer que la aplicación consecuente de estas leyes, tanto en la teoría como en la práctica didáctica, operan como pieza clave y estratégica en la dirección y en las acciones educativas dirigidas a optimizar el propio proceso de enseñanza aprendizaje.

Si bien todas ellas actúan en sistema, se hace en este análisis, un apartado con la ley de unidad de lo instructivo y lo educativo.

Recoge la historia de la pedagogía que *“el término instrucción fue introducido por el pedagogo suizo de renombre universal J. E. Pestalozzi (1746-1827), quien afirmaba que no había educación sin instrucción y no reconocía como instrucción aquella que no tuviera efectos educativos”* (Ortiz y Sánchez, 2020, p. 71).

Argumentan estos autores que otro pedagogo *“Herbart (1806) no concebía la educación sin la instrucción, y no reconocía instrucción que no eduque”* (ídem), que en palabras del propio Herbart *“en la instrucción hay siempre un tercer elemento, con el cual se ocupan a la vez el maestro y el alumno... en los restantes cuidados educativos, el educador tiene inmediatamente a la vista al alumno, como el ser sobre el cual ha de obrar, y que ha de permanecer pasivo respecto a él... lo que al principio cuesta trabajo al educador -aquí la ciencia que se ha de comunicar, allí el muchacho inquieto- es lo que facilita la separación fundamental entre la instrucción y la educación propiamente dicha”*. (Herbart, 1806, p. 207), por lo que *“todo aquello que se presenta al alumno como objeto de examen; comprende la disciplina misma a la cual se le somete, y ésta influye más eficazmente por el ejemplo de una energía que mantiene el orden”* (ídem, p. 13),... *convenientemente esta riqueza es el objeto de la instrucción, la cual continúa y completa el trabajo preliminar procedente de la experiencia y del trato social”* (Íbidem, p. 60).

Para Compayré, el razonamiento esencial de toda la pedagogía de Herbart, radica en:

“que la instrucción es el cimiento de la educación, la instrucción es la base de la educación” y agrega *“no hay dos educaciones distintas, una educación intelectual y una educación moral, [...], la naturaleza de la mente es una, y por lo tanto sólo hay una educación: la educación a través de la instrucción”* (2011, p. 36).

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

En la historia de la pedagogía nacional, se encuentran, aportes significativos al análisis de los conceptos instrucción y educación. Para el ilustre pedagogo cubano Don José de la Luz y Caballero:

“...la instrucción no debe ser por consiguiente el único objeto que excite el interés del maestro; antes que en ella debe pensar en otro objeto superior. Sólo cuando cultiva, moraliza e instruye a la vez, es cuando cumple con los fines de su ministerio, porque cultivar las facultades todas, moralizar al individuo y transmitirle conocimientos: tales son los fines de la enseñanza, de la verdadera enseñanza” (Citado por Chávez, 2011).

De esta forma, concibe de la Luz y Caballero, la unidad entre instrucción y educación, *“la instrucción debe cultivar y moralizar a la vez... he ahí la verdadera enseñanza”* (Ídem).

El Maestro José Martí, corrobora lo expresado por José de la Luz cuando afirma que *“instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento, y ésta principalmente a los sentimientos. Sin embargo, no hay una buena educación sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio cuando están realzadas por las cualidades inteligentes”* (Martí, 1993). Con claridad meridiana, Martí precisa que la instrucción se refiere al pensamiento y la educación a los sentimientos. *“No identifica los conceptos como uno sólo, los separa, precisa su diferencia, pero al mismo tiempo establece su unidad”* (Alemán y Acosta, 2021)

Chávez (2011) aborda, también como Enrique José Varona, uno de los grandes pensadores y educadores de nuestro país, concibe estos conceptos, los cuales identifica como dos momentos importantes del proceso formativo, en la misma medida en que reconoce la unidad entre ellos, *“educación e instrucción son cosas bien distintas”, “educar no es enseñar tan solo, sino templar el alma para la vida. Podemos tener clases perfectamente instruidas y, sin embargo, que no están educadas para sacar provecho y fruto de la enseñanza adquirida”* (Chávez, 2011).

Elementos claves para la comprensión de esta temática, los aporta la investigadora y profesora cubana Esther Báxter. En su apreciación, en el proceso formativo:

“el desarrollo del pensamiento y los sentimientos se conciben como una unidad, como un sistema. Aunque ambos son cosas distintas se forman en un solo mecanismo en el cual se influyen y refuerzan recíprocamente. No existen momentos educativos o instructivos en el proceso; lo que existe es una unidad y relativa independencia entre lo educativo y lo instructivo. Por tanto, no se puede ser simplista y decir o exigir al profesor que debe relacionar sistemáticamente cada clase o contenido con situaciones docentes-educativas que en la mayoría de los casos son superficiales, artificiales” (Báxter, 2007).

Lo que se pretende, es lograr transmitir un mensaje educativo coherente desde la ciencia que se imparte, proyectando y planificando todas las ventajas que encierra el desarrollar la clase, presencial o a distancia, en tanto, espacio formativo por excelencia para no solo instruir sino también educar. Este proceder de los docentes debe abarcar cualquiera de las formas organizativas del proceso docente-educativo que desarrolle la asignatura y/o disciplina que se imparte. Sin lugar a dudas, ello exige de un arduo trabajo metodológico por parte de los docentes, encaminado a la determinación de las potencialidades educativas de cada asignatura que se imparta.

En consonancia para lograr una labor educativa sistemática sobre la base del contenido que se enseña y desarrollar una verdadera integración de lo educativo y lo instructivo para la formación integral de los estudiantes, es necesario para los departamentos docentes. Como bien expresara Báxter (2007) “sin esquemas de ningún tipo, con el fin de no desvirtuar el papel educativo de la asignatura y el aspecto instructivo que a ella le corresponde dentro del plan de estudio”.

IV. Especificidad de la dimensión axiológica en la formación universitaria

Existe entre los teóricos de la educación una marcada inclinación a distinguir dos componentes fundamentales en la formación del profesional de nivel superior. Se concuerda con Ramos (2003) que predomina, aun hoy, una:

“comprensión estrecha y reduccionista, por un lado, de lo profesional sólo o casi exclusivamente visto como el desempeño tecnicista del individuo que persigue el aumento de la ganancia de su empresa y su bienestar personal y familiar a toda costa y a todo coste, desentendiéndose del contexto y de las implicaciones colectivas y sociales de su comportamiento; y por otro, de la formación profesional como la preparación del profesional para el mundo del empleo basado en elementos única o predominantemente técnicos de su esfera de actuación profesional, excluyendo aquellos componentes que tributan a su formación personal y humana en un sentido más amplio y culto, y que precisamente lo debieran preparar para su inserción consciente y activa en el siglo XXI”.

Esta preocupación, presente ya desde el otrora siglo XIX, llevó a hombres de la talla del Maestro José Martí a expresar:

“Edúquese en el hábito de la investigación, en el roce de los hombres y en el ejercicio constante de la palabra a los ciudadanos de una república que vendrá a tierra cuando falten a sus hijos esas virtudes. Lo que estamos haciendo son abogados, y médicos, y clérigos, y comerciantes; pero ¿dónde están los hombres?” (Martí J., 1975, p. 22) .

Argumenta Agudelo (1996) que *“la formación profesional no tiene que apuntar a la transferencia de técnicas o de conocimientos sino al desarrollo de capacidades que nos permitan aprender y adecuarnos a los cambios tecnológicos que se presentan... La formación profesional es un proceso para desarrollar capacidades de trabajo...”.*

Es así, que se comparte el punto de vista de Ramos (2003) acerca de que *“los componentes técnico y humanístico constituyen elementos indispensables del todo único, integrado y sistémico, que debiera ser la formación de un profesional de nivel superior en este Tercer Milenio de la humanidad”.*

Esta afirmación condujo al autor citado a desarrollar el concepto de dimensión axiológica de la formación del profesional universitario, y la asume, como *“aquella dirigida a suministrar, conformar y/o perfeccionar un sistema de valores genuinamente humanos en el profesional, así como a desarrollar su capacidad de percibirlos, concientizarlos, apreciarlos y aplicarlos a su actividad” (Ramos, 2003).*

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Ello se vincula a la trascendencia y significatividad de los fenómenos y procesos con los que interactúa el profesional y el nivel y exactitud con que ello es apreciado y asimilado en su conciencia, conformándose, además, bajo la influencia familiar, del grupo de amistades y relaciones sociales en los que se ha desenvuelto, de los medios de comunicación social y no solo por la influencia educativa recibida en una institución de educación superior.

En cuestión, tanto la capacidad de reconocer y crear valores, como la capacidad de concientizar y enjuiciar la significación humana de los fenómenos y procesos con los que este interactúa, constituyen los dos componentes de la dimensión axiológica de la formación profesional. La primera de carácter objetivo y la segunda de carácter subjetivo. Es decir, *“valor y valoración constituyen los contenidos fundamentales a tomar en consideración y sobre los cuales incidir en el proceso, pedagógicamente concebido e implementado, de formación de la dimensión axiológica del profesional”* (Ramos, 2003).

De manera particular, este proceso se articula con el modo de actuación profesional, porque el aporte que hacen los estudios universitarios al desarrollo de la personalidad, se relacionan directamente con la delineación de los modos de actuación para la profesión en que se forman, de ahí que sea asumido como un problema pedagógico. En el contexto de la educación superior, ese proceso de formación y desarrollo de valores, lleva la impronta que le imprime, sin lugar a dudas, la dimensión profesional del valor, referida a concretar el contenido de los mismos a las esferas y los modos de actuación de la profesión en cuestión.

En opinión del eminente científico Albert Einstein, -preocupado también por esta problemática-, *“no basta con enseñar a un hombre una especialidad... Es esencial que el estudiante adquiera una comprensión de los valores y una profunda afinidad hacia ellos. Debe adquirir un vigoroso sentimiento de lo bello y lo moralmente bueno. De otro modo, con la especialización de sus conocimientos más parecerá un perro bien adiestrado que una persona armoniosamente desarrollada”* (1952).

Consideran Addine y García (2019), que:

“la solución de los problemas a que se enfrenta el profesional en su práctica, requiere del dominio por parte de éste, de la lógica de la profesión, de la ciencia o de las ciencias, y en especial, de la lógica de la innovación y la investigación científica lo que conduce tanto al conocimiento como a la transformación de su objeto de trabajo con el fin inmediato de satisfacer las necesidades que le plantea la vida social en sus diferentes facetas, donde el saber pueda reutilizarse, y se delimite su campo de aplicabilidad en el curso del aprendizaje, consolidándose posteriormente al ser reutilizados en otras situaciones en las que también pueda aplicarse”.

El reto está en asumir con responsabilidad y rigor el desarrollo de la dimensión axiológica en la formación del profesional.

V. Una mirada axiológica al sistema de valores del profesional ¿Por qué la responsabilidad, es el valor, que destacamos como preponderante en las escalas valorativas de estudiantes y profesores?

En el Diccionario de la Lengua Española, se registra que el término responsabilidad proviene etimológicamente del latín, *respondeo* que significa “responder”, e implica, precisamente, la obligación de responder por determinados actos cuando éstos hayan provocado un daño, por lo que significa compensar, satisfacer, reparar. (1992)

Según Arana y Batista, la responsabilidad *“es una cualidad de la personalidad que implica libertad para decidir y actuar asumiendo las consecuencias que se derivan de sus acciones, y definen responsabilidad como compromiso y obligación: deber, obligación, respeto, disciplina, honradez, sinceridad, colectivismo”* (Arana; Batista, 2000).

En el estudiante universitario, la responsabilidad constituye un valor clave a formar y desarrollar, pues permite que en su sistema de valores se dimensione la entrega, el sentido del deber, la consagración, el espíritu solidario y el amor a la profesión en su futuro desempeño profesional. De lo que se trata es de que *“desde el proceso de su formación como profesional, se logre que el estudiante se implique en situaciones educativas que potencien su responsabilidad”*, afirma Cerro, et al (2021, p.107). Es decir, no es suficiente que se conozca lo que significa poseer el valor responsabilidad, es necesario además, sentir la necesidad interna de un actuar responsable alejado de todo tipo de presión o coacción social.

En la pedagogía nacional y foránea, abundan los estudios sobre la presencia del valor responsabilidad, en los sistemas de valores subjetivos de los estudiantes, en diferentes niveles educacionales.

También aparece como uno de los valores fundacionales de la nación cubana, necesitado de ser atendido por los diferentes medios socializadores, ante el peligro que representa para la continuidad del proyecto social socialista actuaciones irresponsables, de incumplimientos de los deberes como ciudadanos, la ausencia de la crítica y la autocrítica tanto social como individual.

Ajustado a la temática que abordamos, consideramos pertinente el estudio que realizara Barrera (2003) acerca del modelo del deber ser del valor responsabilidad, donde destaca que para ser responsable *“se debe ser capaz de realizar una actuación racional; de elegir los mejores medios posibles para su auto realización personal, de tomar decisiones y auto dirigirse a la luz de los valores sociales, perseverante ante las dificultades, crítico y autocrítico”*. Asume el referido autor que el sujeto *“debe demostrar un uso adecuado de la libertad, del sentido del deber, obligación y compromiso en el cumplimiento de las principales actividades en la escuela, la familia y la comunidad, mantener una norma de disciplina y de comportamiento individual y colectiva, con marcada tendencia al autoperfeccionamiento”*. Incluye su propuesta que se *“ha de tener comprensión cabal de los objetivos y de las decisiones, adquiriendo la información necesaria, investigando y superándose, teniendo la voluntad necesaria para cumplir las metas con abnegación y sacrificio”*. Por tanto, *“debe rechazar la indiferencia ante las decisiones colectivas que se generen y la evasión de las consecuencias de sus actos”*.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Resulta trascendente apuntar que en una sociedad como la cubana, donde el sistema educativo, tiene en el ideario martiano un sólido fundamento, se hace imprescindible y necesario, incorporar a la teoría y práctica de la formación y desarrollo del valor responsabilidad, su concepción sobre el deber y el contenido ético que este encierra, esbozado en sus palabras:

“Sólo en el cumplimiento triste y áspero del deber está la verdadera gloria. Y aún ha de ser el deber cumplido en beneficio ajeno, porque si va con él alguna esperanza de bien propio, por legítimo que parezca, ya se empaña y pierde fuerza moral. La fuerza está en el sacrificio” (Martí, 1975, t.3: 266).

Ante la compleja situación que vive hoy el país y el mundo, conscientemente dirigir la práctica educativa a desarrollar el valor responsabilidad, adquiere singular relevancia. Para López (2004, p. 195), *“educar en la responsabilidad consiste en crear condiciones para que los [estudiantes] aprendan a hacerse cargo del mundo en el que están, asumir las consecuencias de sus acciones y de los efectos que producen en los demás y reconocer que son autores de sus comportamientos”*.

La asunción de la responsabilidad del estudiante en su formación profesional, expone Ojalvo (2003) se refiere:

“al cumplimiento de la mejor manera posible de los deberes como estudiante, donde el estudio sistemático, la realización de las tareas docentes, laborales e investigativas, del trabajo independiente, ocupen un lugar fundamental, sin olvidar el compromiso con el entorno social”, que hoy está signado por estar en la vanguardia de las tareas que impone la crisis sanitaria, todo ello “como una necesidad interna, asumida de forma voluntaria para que despierte vivencias positivas y con plena conciencia a la disposición de responder por sus actos” (Ojalvo, 2003, p. 65).

Se comparte con Zeca, que en síntesis la responsabilidad:

“es un valor esencial en el estudio y ejercicio de la profesión, es la significación social positiva que posee el cumplimiento del compromiso contraído ante sí mismo, la familia, el colectivo y la comunidad en que vive, constituye el eje integrador del sistema de valores, porque implica la asunción de las consecuencias de sus actos, tomar decisiones en que se integran los intereses individuales con el bien común, el servicio social, actuar en correspondencia con las aspiraciones y la necesidad de prepararse técnica y científicamente para contribuir al desarrollo humano en el cumplimiento del deber en el estudio y el ejercicio de la profesión. Se manifiesta en todas las formas de expresión relacionadas con el estudio de la profesión para la que se prepara, cumplir con lo establecido en los planes de trabajo, atendiendo a las actividades académicas, investigativas y comunitarias en la socialización de las actividades de estudio. Es un valor que se constituye en eje del sistema de valores porque moviliza la conciencia y el comportamiento ante la asignación de tareas relacionadas con la profesión” (2016, pp. 39-40).

Para ello, resulta imprescindible que el estudiante se convierta en un sujeto activo de su propio aprendizaje, que se implique y desempeñe un papel protagónico, mantenga una actitud consciente, responsable y comprometida en su efectiva formación profesional y que los docentes desarrollen un proceso de enseñanza comunicativo, dialógico y participativo, establecedor de relaciones basadas en el respeto mutuo, que potencie el trabajo independiente e introduzca técnicas participativas y grupales de enseñanza aprendizaje.

En Cuba, la realidad vivida durante estos meses de pandemia, expresa Saborido (2021):

“nos ha hecho asumir determinadas adecuaciones curriculares tendientes a borrar las fronteras entre la presencialidad y la semipresencialidad absolutas; nos ha exigido optar por la flexibilidad ante los tiempos, los espacios y las normativas; nos ha confirmado en la necesidad de reforzar el uso de métodos mucho más productivos y del desarrollo de habilidades para la actividad independiente e investigativa”.

Y agrega que este proceso de adecuación, se ha visto facilitado por el perfeccionamiento continuo a que son sometidos los planes de estudios en el país, evidenciados hoy en:

- Una concepción del aprendizaje a lo largo de la vida.
- La tendencia creciente al desarrollo de aprendizajes en muy diversos escenarios, espacios y tiempos paralelos a los que se producen en las instituciones académicas, particularmente en aquellos que se desencadenan al asumir tareas sociales en la comunidad y diversas ramas de la economía, en dependencia del perfil profesional de cada carrera.
- La personalización cada vez más creciente del aprendizaje, al tener en cuenta la existencia de diversas trayectorias propias, así como también una mayor atención a las diferencias individuales, lo que ha posibilitado que los procesos formativos sean cada vez más inclusivos, autónomos y estimulen permanentemente el logro de mayores niveles de independencia cognoscitiva y de conexiones a redes o comunidades de aprendizaje (Saborido, 2021).

El actuar responsable de instituciones, profesores y estudiantes, señala la necesidad de fomentar reflexiones, autodeterminaciones, cuidados por la virtud y la armonía en los procesos formativos virtuales, que tienen lugar en las condiciones sanitarias actuales, o sea, que se emprendan las actividades propias de sus roles, buscando que de verdad se realice el propósito de formación de los estudiantes (Aranda *et al.*, 2015).

VI. Conclusiones

La dimensión axiológica del Derecho Educativo, abordada en este capítulo, plantea el reto de asumir desde el punto de vista filosófico, la concepción pluridimensional como respuesta a la naturaleza del valor, de modo que desde los planos objetivo, subjetivo e instituido en que este se manifiesta, se comprenda la trascendencia y significatividad que adquiere el Derecho Educativo.

Colocar la formación y desarrollo del valor responsabilidad, en el centro del debate pedagógico en la actualidad en todos los niveles educacionales, incluyendo el universitario, es uno de los grandes retos que enfrentamos hoy, los educadores. Ello implica concebir la responsabilidad como valor moral tanto en su acepción individual como social.

Enfrentar y salir victoriosos, de la crisis social y sanitaria, en que vivimos, implica responsabilidad, inteligencia, solidaridad, humanismo y colaboración de todos los actores que

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

en ese proceso formativo intervienen, profesores, estudiantes, personal de servicios, administrativos. Dar lo mejor de sí, ese es el desafío.

Bibliografía

- Addine Fernández, F. y García Batista, G. (2019). La mente puesta a pensar (...) ¿Un problema de la Didáctica de la Educación Superior? En: Verena Páez Suárez, (Compiladora) *La Didáctica de la Educación Superior ante los retos del siglo XXI*. Libro digital (e-book). Editora Educación Cubana, ISBN: 978-959-18-1218-6, 320p. Licencia CC (BY-NC-SA).
- Agudelo, S. (1996). “La certificación: duración, transferibilidad e instituciones”. Seminario “Formación basada en competencias. Situación actual y perspectivas para los países del MERCOSUR”, 1996. En: Biblioteca Virtual de la OEI, Edición Técnico-Profesional, Cuaderno de Trabajo 2. [\[Enlace\]](#).
- Alemán Marichal, B.Y. y Acosta Morales, Haydeé. (2021). La unidad de la instrucción y la educación como fundamento para desarrollar la identidad profesional. Ponencia presentada en X Convención Científica Internacional “Universidad Integrada e Innovadora”. Universidad de Matanzas.
- Arana, M. (2000). *La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional*. [\[Enlace\]](#).
- Aranda, R., Jaimes, I. y Caballero, M. (2015). Los principios éticos y las obligaciones civiles. Boletín mexicano de derecho comparado, 48(142), 313-337. [\[Enlace\]](#).
- Barreras Hernández, F. (2003) *Modelo pedagógico para la formación de valores*. Informe de investigación, ISP —Juan Marinello, Matanzas.
- Báxter, E (2007). *¿Cuándo y cómo educar en valores?*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Blanco Pérez. A. (2007). *Introducción a la Sociología*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Cerro Campano, Y. del; et al (2021) *La responsabilidad como un valor en la formación del médico Cubano*. Revista Científica de FAREM-Estelí. Año 10 | Núm. 37 | Enero-marzo, 2021 | Pág. 97-113.
- Chacón Arteaga, N. L. (2020). *La política cubana frente a la COVID-19*. La educación en este contexto. Boletín REDIPE [en línea] Vol. 9 No. 8, 2020. Disponible en: [\[Enlace\]](#).
- Chávez, J et alt. (2011). *Filosofía de la educación para maestros*. Ministerio de Educación. Cuba.
- Compayré, G. (2011). *Herbart. La educación a través de la instrucción*. México: Trillas.
- Einstein, A. (1952). En: The New York Times.
- Fabelo Corzo, J. R. (2003). *Los valores y sus desafíos actuales*. Editorial José Martí, La Habana.
- Fabelo Corzo, J.R. (1989). *Práctica, conocimiento y valoración*. Editorial Ciencias sociales, La Habana.
- Gómez Téllez, A.O. y Camacho López, M. (2020). Diferencias entre el derecho a la educación y el derecho de la educación. En: F. González-Alonso y R. Castaño-Calle, (Eds) *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. Editorial ISOLMA. ISBN 978-9968-591-97-3. Primera edición Costa Rica, 2020.
- González Alonso, F.; Guzón Nestar, J.L. (2017) La educación en valores: axiología, naturaleza y derecho educativo. Revista Ciencias Humanas, Vol.18, Núm. 2 (31), pág. 90-120.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- López Lorca, H. (2004) *Padres y alumnos ante el valor de responsabilidad*. Education Siglo XXI, No. 22.
- Martí J. (1975). Emerson, La Opinión Nacional. Obras completas. T XIII. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Martí J. (1975). Escuela de electricidad. Obras Completas. T VIII. Nueva York; 1883.
- Ojalvo Mitrany, V. (2003). *Estudio diagnóstico de la Responsabilidad en estudiantes universitarios*. En: Ojalvo Mitrany, V. et al (2003) Educación en valores en el contexto universitario. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 8, No.1, 2003.

- Ortiz O., A. y Sánchez B., J. (2020). *Educación, instruir y formar: una configuración triádica*. Plumilla Educativa, 26 (2), 63-101. [[Enlace](#)].
- Pestalozzi, J. E. (2011). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Porrúa.
- Ramos Serpa, G. (1996). La actividad humana y sus formas fundamentales. Universidad de Matanzas.
- Ramos Serpa, G. (2003) *La dimensión axiológica de la formación profesional universitaria: un reto frente a la globalización neoliberal*. En: [[Enlace](#)].
- Real Academia Española. (1992) *Diccionario de la Lengua Española*. 21 ed. Madrid.
- Saborido Loidi, J.R. (2021). La comunidad universitaria cubana en el enfrentamiento a la COVID-19. Retos actuales. Conferencia dictada en el Congreso Pedagogía 2021. La Habana.
- Soria Verdadera, R.E. (2014). *Introducción al Análisis del Derecho Educativo*. Editorial Pirca-Córdoba, Argentina.
- Zeca A., & Chisseque J. (2016). Formación y desarrollo de los valores de la profesión en los estudiantes de la universidad “José Eduardo dos Santos”, Angola (UJES). Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas.

Capítulo 5

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: LUGAR DE CONFLUÊNCIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA E ÀS ARTES? UM OLHAR PRÉ E PÓS CRISE PANDÉMICA

Sandrina Milhano, PhD
Fernanda Nogueira, PhD
Marília Correia, PhD

RIIDE Portugal

I. Introdução

O direito à educação, orientado no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais e, o direito de participar livremente na vida cultural da comunidade, de beneficiar das artes e de participar no processo científico e dos seus benefícios, são direitos fundamentais expressos nos artigos 26º e 27º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Este texto parte do reconhecimento de cada um destes direitos enquanto experiências instituintes de processos de (des)envolvimento holístico de cada um, que convocam o ser humano para lugares de construção, reconstrução e encontro dos seus valores relacionais, identitários, estéticos, sociais e culturais. Assume e reitera o potencial transformador da educação, da cultura e das artes no ser humano e nas sociedades, focando a educação artística como contexto privilegiado de confluência do direito à educação e do direito ao contributo transversal do setor artístico e cultural. A educação artística é entendida como parte essencial de uma educação humanista, contínua ao longo da vida, que contribui para a prática dos ideais de uma educação de qualidade.

A disrupção provocada pela pandemia e os seus impactos profundos em todas as dimensões da vida das pessoas, colocaram novos condicionalismos particularmente acentuados nos setores educativos, cultural e artístico. As imposições colocadas pelo distanciamento físico (World Health Organization, 2020), pelo encerramento das escolas, dos museus, dos espaços de fruição e prática artística e cultural, criaram limitações ao acesso a uma educação artística de qualidade, obrigando a repensar formas de estar, fazer, saber e ser, com implicações na qualidade das interações educativas e nas relações pedagógicas e socioculturais que são formadas.

Estes condicionalismos, associados às rápidas transformações e potencialidades da era digital e a um contexto de incerteza que permanece (González-Alonso, 2020), apelaram à resiliência e à capacidade de adaptação, criação e inovação dos agentes educativos, culturais e artísticos. Por outro lado, a investigação científica e os documentos sobre políticas educativas e

culturais têm enfatizado o modo como as competências promovidas pela educação artística são essenciais para uma melhor adaptação da sociedade aos complexos desafios trazidos pela crise. Neste contexto, considera-se pertinente despoletar novos olhares e reflexões, necessariamente plurais, em torno destes direitos e deveres fundamentais, tendo em vista a promoção da qualidade e da equidade na educação.

Assim, a perspectiva de reflexão sobre a articulação entre estes dois direitos fundamentais expressos nos artigos 26º e 27º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), subjacente ao texto que se apresenta, parte de três pressupostos:

1.º) o direito à educação e o direito à participação cultural e de beneficiar das artes, constituem direitos de desenvolvimento de cada um, num processo contínuo ao longo da vida. Constituem duas dimensões fundamentais e complementares do desenvolvimento holístico do ser humano, da preservação do sentido de vida que se vive (Banks, 2020) e da transformação da sociedade (UNESCO, 2009). Sem oportunidades contextualizadas e de qualidade para a plena vivência e participação em experiências de aprendizagem artística que proporcionem o pleno desenvolvimento humano, ficam cerceados dois importantes direitos. Advoga-se, por isso, que a educação artística para todos e de qualidade constitui, simultaneamente, um duplo direito e um duplo dever - educativo e, cultural artístico.

2.º) num contexto de incerteza, sem a criação de oportunidades, contextos, tempos e espaços de educação artística de qualidade, inclusivos, valorizadores da pluralidade, heterogeneidade, diversidade e da criatividade, que são potenciadores da transformação e de processos contínuos de (re)construção social e cultural, o ser humano e a sociedade vêem comprometidas as possibilidades de beneficiar desses contributos, individuais e coletivos;

3.º) a educação artística, quer enquanto forma de aprendizagem das artes ou de aprendizagem por meio das artes (UNESCO, 2020), constitui um tempo e um espaço privilegiado para a construção de pontes entre diferentes dimensões da aprendizagem – a cognitiva, a social, emocional e a comportamental –, conectando-as a formas artísticas do saber. Sem esse lugar e esse tempo, de qualidade e para todos desde cedo, fica limitado e reduzido o alcance dos seus contributos distintos e exclusivos e fica, sobretudo, limitada a oportunidade de construir e proporcionar horizontes de possibilidades formativas, criativas, culturais e relacionais, potenciadores de entendimentos e conexões duradouras e com significado para cada criança e adolescente (Milhano, 2020). A educação é o local e o tempo onde deve começar a educação artística.

Pelos motivos sumariamente enunciados considera-se de grande relevância despoletar a reflexão em torno da confluência entre o direito à educação e o direito de participar livremente na vida cultural da comunidade, de beneficiar das artes e de participar no processo científico e dos seus benefícios, colocando o foco na educação artística para todos e de qualidade, mesmo

em tempos de incerteza, simultaneamente enquanto um duplo direito e um duplo dever - educativo e, cultural artístico.

II. Educação Artística – lugar de confluência do direito à educação e do direito à cultura e às artes

“A criatividade cria a resiliência de que precisamos em tempos de crise. Ela deve ser alimentada desde a mais tenra idade para liberar a imaginação, despertar a curiosidade e desenvolver o apreço pela riqueza do talento e da diversidade humana. A educação é onde isso começa” (Audrey Azoulay, Diretora-Geral da UNESCO, por ocasião da Semana Internacional da Educação Artística, 2020).

A educação é onde começa. A educação é o local e o tempo privilegiados onde deve começar a educação artística. A importância de nutrir, desde cedo a criatividade, desbloquear a imaginação, despertar a curiosidade e desenvolver a apreciação pela riqueza do talento e diversidade humana é salientado por diversos normativos legais e autores, com expressão nas políticas nacionais e internacionais de educação e cultura.

A Constituição da República Portuguesa afirma que «todos têm direito à educação e à cultura». Nos artigos 73º e 78º, é consubstanciado o papel do Estado na promoção da “democratização da cultura e no acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural”. Percebemos assim que estes desígnios - o direito à educação, orientado no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais e, o direito de participar livremente na vida cultural da comunidade, de beneficiar das artes e de participar no processo científico e dos seus benefícios, direitos fundamentais expressos nos artigos 26º e 27º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948) encontram, em Portugal, expressão na Constituição da República Portuguesa e, como veremos adiante, também em programas e planos específicos.

Importa destacar, no contexto deste texto, a perspetiva colaborativa subjacente na promoção do acesso a estes direitos em Portugal, na medida em que se apela à interação entre as entidades dos setores da comunicação social e os agentes culturais, designadamente “as associações e fundações de fins culturais, as coletividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores”. São também afirmados os deveres de cada um de “preservar, defender e valorizar o património cultural.”

A educação para todos, consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO, *“obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória”* como se pode ler no prefácio do documento Português “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, p.5). Neste documento, que assume uma natureza necessariamente *“abrangente, transversal e recursiva”* (p. 8), pode ainda ler-se: “O

Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista” (p.10).

Neste âmbito, a assunção das artes, a par das ciências e tecnologias, do desporto e das humanidades como componentes estruturantes da matriz curricular das diversas ofertas educativas e formativas, encontra lugar na documentação curricular em Portugal, designadamente nos princípios orientadores no âmbito da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 4º, alínea q).

De facto, em Portugal, a educação artística está consagrada no currículo nacional português, desde cedo. Enquanto primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, a Educação Pré-escolar, enquadrada pela Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), sublinha o papel da educação como principal fator de desenvolvimento humano e social. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva (coord.), Marques, Mata & Rosa, 2016) baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e fornecem um conjunto de orientações do trabalho pedagógico. O domínio da educação artística está enquadrado na Área de Expressão e Comunicação - única área que comporta diferentes domínios. Assim, os domínios da Educação Física, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática e da Educação Artística (que contempla os subdomínios das artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança) são entendidos como área básica, em vez que “engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Lopes da Silva et al, 2016, secção 3.2.).

Nestas orientações, refere-se o papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade, do sentido estético e da apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais. A educação artística como garante do acesso aos direitos da educação e da cultura é claramente expressa tendo em vista “proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea das crianças e garantem o direito de todas no acesso à arte e à cultura artística” (ibidem).

Nesta linha de orientação, são ainda destacadas as potencialidades artísticas e culturais do meio social próximo pelo seu contributo e complementaridade no âmbito das diferentes formas de expressão, assim como a importância do contacto com informação e recursos digitais (Lopes da Silva et al, 2016). Mantém-se a ênfase na importância do estabelecimento de parcerias colaborativas entre os setores da educação e da cultura, da criação de sinergias e redes de complementaridade entre estabelecimentos de ensino e agentes culturais de diferentes áreas. São incorporados, também, desde as idades mais tenras, os desafios que se colocam ao garante da equidade e da qualidade no acesso à educação artística numa era “forçosamente” digital. Neste sentido, as dinâmicas colaborativas, locais e regionais, numa abordagem integrada e de inovação pedagógica, assumem particular relevância, inclusive para a promoção do sucesso escolar (Milhano, Reis, & Mangas, 2020).

1. Iniciativas nacionais de promoção do acesso à educação artística

No âmbito da promoção do acesso à educação artística importa referir uma das iniciativas nacionais em curso há cerca de uma década, da Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação - o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA). Esta iniciativa assenta num plano de intervenção que visa *“implementar uma estratégia integrada, a nível nacional, no domínio das diferentes formas de arte em contexto escolar (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)”*, procurando *“promover as artes e a cultura no universo escolar, em parceria, sempre que possível, com as diferentes Instituições Culturais (museus, teatros e academias, entre outras)”* (DGE-ME). A abordagem patente neste programa privilegia o desenvolvimento da criatividade, do sentido estético e o contacto com diferentes universos das artes e da cultura, pressupondo uma *“progressiva aprendizagem dos saberes integrados com diferentes universos culturais (...) de um modo globalizante”*.

Ainda, no ano imediatamente anterior à crise pandémica, foi concebido, em Portugal, o Plano Nacional das Artes (PNA), instituído pelo Ministério da Cultura e pelo Ministério da Educação, para o horizonte temporal 2019-24 (Resolução de Conselho de Ministros nº 42/2019, de 21 de fevereiro). A conceção deste Plano considerou *“(...) a necessidade de organizar, promover e implementar, de forma articulada, a oferta cultural para a comunidade educativa e para todos os cidadãos, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida”*. Desenvolvido em articulação por duas áreas governativas, designadamente da Educação e da Cultura, o plano tem como objetivo *“tornar as artes mais acessíveis aos cidadãos, em particular às crianças e aos jovens”* (DGE, 2019).

Um dos objetivos expressos no PNA consiste em estimular o estabelecimento e o reforço de sinergias entre os setores da educação, das artes e da cultura, incentivando o compromisso cultural das comunidades e organizações, através do desenvolvimento de redes de colaboração e parcerias, através da comunidade educativa. Assim, de entre os 11 objetivos do Plano, destacamos a perspetiva de promoção do trabalho conjunto, quer através da promoção de propostas de atividades entre setores – Educação e Cultura, quer através da articulação com outros programas e planos já estabelecidos no país, entre os quais, o já referido Programa de Educação Estética e Artística, assim como o Plano Nacional de Leitura; o Plano Nacional de Cinema; o Programa Rede de Bibliotecas Escolares; e, a Rede Portuguesa de Museus.

Como pudemos observar, o papel das artes na educação é reconhecido em Portugal no plano institucional, não só como estruturante, como tendo um contributo transversal numa abordagem globalizante e promotora da sensibilidade estética e artística. O papel das artes na educação é, de igual modo, identificado como potenciador, mas não exclusivamente, do desenvolvimento de competências centrais à resolução de problemas e ao pensamento crítico e criativo, através de um olhar sobre os processos de aprendizagem proporcionados pela participação em atividades em que a estética e a arte são, simultaneamente, instrumento e objetivo.

Pelo exposto, podemos referir que, em Portugal, a legislação, as iniciativas e os planos instituídos, antes do início da crise pandémica, assumem o potencial transformador da educação, da cultura e das artes no ser humano e nas sociedades, focando a educação artística como contexto privilegiado de confluência do direito à educação e do direito ao contributo transversal do setor artístico e cultural.

2. Perspetivas internacionais de educação artística

No panorama internacional, destacamos, por um lado, perspetivas de educação artística centradas no direito do acesso à cultura, através da educação artística, com ênfase quer na fruição, quer na criação cultural; perspetivas que destacam o seu contributo no desenvolvimento de competências chave para a resolução dos complexos desafios sociais; e, uma visão fortemente caracterizada por uma abordagem ampla e abrangente de cultura e desenvolvimento.

A título de exemplo, no primeiro ano da pandemia COVID-19, no âmbito da realização da Semana Internacional da Educação Artística de 2020 que, por decisão da 36ª sessão da “General Conference in 2011” da UNESCO (Resolution 36/C55) ficou estipulada para a quarta semana de maio, a UNESCO salientava, mais uma vez, como as competências – *“criatividade, colaboração e resolução imaginativa de problemas – desenvolvem a resiliência, incentivam a apreciação pela diversidade cultural e pela liberdade de expressão, e cultivam a inovação e as habilidades do pensamento crítico”*.

Já no segundo ano de pandemia, ano declarado pela Organização das Nações Unidas como “International Year of Creative Economy for Sustainable Development”, sob o slogan “Building back better”, estas ideias foram reiteradas por Stefania Giannini (Assistant Director-General for Education) e Ernesto Ottone R. (Assistant Director-General for Culture). Assim, por ocasião da Semana Internacional da Educação Artística 2021, na sua mensagem conjunta, sublinharam a importância da educação artística em tempos de crise, designadamente para o desenvolvimento holístico do ser humano e da sociedade. Como refere Jyoti Hosagrahar (2017): *“Culture is who we are, and what shapes our identity. Placing culture at the heart of development policies is the only way to ensure a human-centred, inclusive and equitable development”*.

A presença de uma abordagem mais ampla e abrangente de cultura e desenvolvimento tem sido visível, por exemplo, nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, adotados em setembro de 2015 pela Organização das Nações Unidas. Este documento teve impactos no desenvolvimento das agendas internacionais, nomeadamente na Agenda 2030. Nesta abordagem, destaca-se o contributo implícito e transversal da cultura na aquisição de vários objetivos e metas do desenvolvimento sustentável, incluindo o desenvolvimento através do património cultural, das indústrias criativas, dos produtos culturais locais, da criatividade e inovação e da diversidade cultural. Assinala-se o contributo transversal da cultura para cada uma das cinco dimensões críticas do desenvolvimento sustentável – Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias. Por outro lado, considera-se que as dimensões económica, social

e ambiental do desenvolvimento sustentável contribuem para a promoção da salvaguarda do património cultural e da criatividade.

Tal como salientado pela UNESCO (2020), a educação artística *“também intensifica, de maneira transversal, o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 4, sobre educação de qualidade; o ODS 5, sobre igualdade de género; o ODS 8, sobre melhorar as oportunidades de trabalho e emprego decente por meio da cultura e da criatividade; tudo isso no espírito do ODS 16, sobre a mitigação de conflitos e a construção da paz”*.

A propósito desta abordagem, a UNESCO (2019, p.13), no documento ‘Culture 2030 - Indicators’, refere a importância do reforço do papel da cultura pelos seus contributos sociais e económicos diretos, assim como pelo papel facilitador que assume na eficácia das intervenções com vista ao desenvolvimento das comunidades.

“Education is not only a fundamental human right. It is an enabling right with direct impact on the realization of all other human rights. It is a global common good and a primary driver of progress across all 17 Sustainable Development Goals as a bedrock of just, equal, inclusive peaceful societies. When education systems collapse, peace, prosperous and productive societies cannot be sustained” (Organização das Nações Unidas, 2020, p.3).

Ainda, como é referido no documento Agenda 2030, alguns objetivos, como a educação, são objetivos do desenvolvimento humano que podem ser mais efetivamente alcançados com a cultura.

III. Desafios da educação numa era “forçosamente” digital

O crescimento das atuais gerações em contexto de expansão e desenvolvimento das tecnologias já as caracterizava por uma mudança de comportamento e de estilos de aprendizagem em relação a gerações anteriores que relevam na adoção de modelos pedagógicos disruptivos e numa maior atenção nas tomadas de decisão, nomeadamente em diretrizes sólidas para a promoção da qualidade e da equidade. À margem do debate entre os que se posicionam a favor ou contra as tecnologias, a verdade é que o indivíduo tem, efetivamente, prolongado a sua “existência” física através da utilização de interfaces virtuais, potenciadas pelo desenvolvimento crescente de múltiplas ferramentas de acesso e partilha de informação e inovadores mecanismos de comunicação síncrona e assíncrona. As circunstâncias emergenciais que caracterizam o momento atual (Pandemia Covid-19) amplificam de forma exponencial um conjunto de características, desafios e ameaças que devem ser tomadas em consideração, nomeadamente na promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

Conscientes deste contexto emergencial e aproveitando que a tecnologia está a ser utilizada na educação e na formação numa escala sem precedentes, a Comissão Europeia apresentou recentemente o Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027) procurando aprender com a crise da COVID-19 de forma a promover o *“desenvolvimento de um ecossistema de educação digital altamente eficaz”* e a *“reforçar as competências e aptidões digitais para a transformação digital”* (Comissão Europeia, 2020), reiterando que está em causa o desenvolvimento de

competências digitais básicas, de acesso, de combate à desinformação, de literacia digital, mas também de competências digitais avançadas que garantam a equidade (nomeadamente de género).

É fundamental destacar que as gerações mais novas (regra geral) revelam mais facilidade em expressarem-se e compreenderem a realidade através dos media visuais, aprendem melhor através da descoberta (sozinhos ou com os seus pares) do que ao serem ensinados, apresentam tempos de resposta mais rápidos (embora isso não signifique que tenham padrões de resposta mais adequados/corretos), já destacava Oblinger e Oblinger (2005). São os mesmos indivíduos que “exigem”, cada vez mais, feedback imediato, revelam níveis de atenção inferiores e uma tendência para mudar constantemente de tarefa e/ou realizar múltiplas atividades em simultâneo (multitasking) (Tapscott, 2008). Paralelamente, constatamos que a tecnologia proporciona um conjunto de ferramentas e recursos, ampliando os seus contextos de interação, de lazer, de cultura, de aprendizagem - as suas áreas de interesse de uma forma geral.

Este cenário marcadamente tecnológico influencia em larga escala o nosso quotidiano e naturalmente o atual paradigma de ensino. Se as gerações mais novas se caracterizam pelas competências digitais acima elencadas, ainda existe um longo caminho a percorrer no que diz respeito aos professores e ao pessoal educativo. Ainda 2018, um estudo da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos (OCDE, 2019) já identificava que menos de 40 % dos educadores se sentiam à vontade para utilizar tecnologias digitais no ensino, a crise de COVID-19 veio expor essas fragilidades mas ao mesmo tempo veio mostrar que as tecnologias disponibilizam um caminho, uma solução, que necessita “forçosamente” de ser equacionada não somente em contextos emergenciais mas no quotidiano, proporcionando estratégias de aprender e ensinar igualmente capazes quando bem estruturadas.

Nestes novos cenários educacionais o professor é retirado do centro do processo de ensino-aprendizagem defendendo-se que o conhecimento deve ser ativamente construído, a aprendizagem experiencial e os alunos responsabilizados pela sua própria aprendizagem. Muito embora o papel do professor se altere, a sua importância não é diminuída, nem tão pouco a importância do conteúdo que ele “professa”. O professor (de qualquer área de conhecimento ou nível de ensino) é um especialista que estabelece a ligação entre o saber e o aluno (que se quer mais ativo e responsável) e, neste alinhamento, o professor carece para o desempenho deste processo de mediação de um conjunto de conhecimentos, competências e recursos fundamentais.

Mas, e no que se refere à educação artística em particular, de que forma é que a era digital e o desenvolvimento das competências digitais podem contribuir para o acesso e equidade? Que experiências de aprendizagem foram possíveis durante a pandemia, mediadas pela tecnologia e qual o impacto causado na educação holística do indivíduo?

IV. A educação artística - experiências de aprendizagem perdidas durante a pandemia?

Com o primeiro fecho das escolas em abril de 2020, estudantes de quase todo o mundo foram afetados pelo seu encerramento, tendo, de acordo com a Organização das Nações Unidas (2020, p.2), sido a consequência mais drástica e direta da pandemia nos sistemas educativos. Se considerarmos que a escola é *“um dos instrumentos mais eficazes para contrariar as desigualdades de partida, que assentam nos contextos e recursos familiares (...) talvez tenha sido tal verificação que a pandemia mais abalou, aumentando os seus impactos no sistema educativo e a clarificação e aprofundamento das desigualdades de um modo tão crítico”* (Martins, 2020, p.47).

Sabemos que as crianças e jovens em idade escolar *“têm tido dificuldades em prosseguir quer as aprendizagens escolares, quer a socialização interpares, ambas fundamentais nos percursos sociais de crescimento”* (Firmino da Costa, 2020, p.8) e, fundamentais numa educação artística que tem como horizonte as interações humanas. As artes, em especial as performativas, são expressões artísticas que ganham ímpeto nas interações sociais, nas interações entre públicos e artistas e que têm imbuídas a relação com o outro.

A educação artística fomenta o encontro e pressupõe a escuta, o diálogo e a interpretação, convocando claramente a criança, os jovens e as suas comunidades à aprendizagem e à interação social e cultural através das artes e da cultura. Por exemplo, *“a música é, por natureza, uma produção artística que carece de um encontro físico (...)”*, por essa razão, com o encerramento dos espaços educativos e culturais e, com as restrições de horários e as limitações em termos da lotação dos espaços para promover a segurança, *“a música surge como uma das vertentes artísticas mais afetadas pela pandemia”* (Guerra, Oliveira & Sousa, 2021, p.186). Talvez por esses motivos, a UNESCO (2021) tenha enfatizado o papel dos artistas, declarando *“Artists as priority during International Year for Creative Economy”*.

Por outro lado, importa considerar que a cultura e as artes - e particularmente a música - foram o principal escape durante o período de confinamento e de isolamento social, nomeadamente do ponto de vista do consumo e da fruição (Guerra, Oliveira & Sousa, 2021). Como explica Banks, *“embora a cultura e as artes possam não ser vitais para a preservação da vida, estão a revelar-se cada vez mais vitais para a preservação do sentido da vida que se vive”* (2020, p.649).

No entanto, com a crise pandémica de COVID-19, as fragilidades estruturais do setor cultural e da economia criativa em Portugal ficaram mais evidentes (Raggi, 2020). A título de exemplo, veja-se o artigo ‘Um Requiem pelas músicas que perdemos: percursos com paragens pelos impactos da pandemia na produção musical independente em Portugal’ (Guerra, Oliveira & Sousa, 2021), no qual as autoras identificam, ainda que de forma preliminar, um conjunto de impactos da pandemia no ecossistema musical e, de um modo geral, no setor cultural. Estas fragilidades estruturais do setor cultural e da economia criativa já haviam anteriormente sido identificadas. O setor da economia criativa enfrentava múltiplos desafios, entre os quais os associados ao baixo estatuto do artista, à mobilidade e às dificuldades de acesso ao mercado, aos direitos de autor, à liberdade artística, à instrumentalização das artes e da cultura e, à equidade de género (UNESCO, 2021).

Apesar da lógica da continuidade (possível) face aos constrangimentos provocados pela pandemia da doença COVID-19 (Nações Unidas, agosto 2020), nomeadamente através da realização de atividades educativas, artísticas e culturais à distância, estratégias que adquiriram especial importância com a pandemia, a repetição desse cenário e a procura do equilíbrio entre sustentabilidade das atividades presenciais e segurança têm, neste último ano e meio, constituído, fortes entraves e mesmo a impossibilidade de interação direta e presencial entre estudantes, professores, escola, artistas e comunidade. Sabemos que práticas da educação artística incluem ou pressupõem formatos sinérgicos, colaborativos, dialógicos e em rede. Estes formatos tendem a fomentar o encontro e a valorizar a presença física e a interação direta entre as pessoas, num saber feito do domínio de diferentes universos - educativos, artísticos e culturais. Estes entraves têm interrompido ou afetado o processo de desenvolvimento de competências próprias da educação artística? Como pode, nestes cenários de afastamento físico, a educação artística constituir-se como um “vetor de diálogo no sentido mais elevado” (UNESCO, 2020b).

Estamos, provavelmente, perante crianças e jovens que estão não apenas “em desigualdade educativa face às gerações anteriores” (Firmino da Costa, 2020, p.8), como em desigualdade cultural e artística. O afastamento físico e relacional das escolas, das pessoas e das comunidades e a natureza colaborativa da educação artística, cuja expressão prática beneficia de iniciativas, parcerias e redes com o setor criativo e cultural, podem alargar ainda mais as desigualdades entre as crianças e jovens. Por conseguinte, podem gerar-se novas desigualdades que podem ser significativas de acesso à educação, às artes e à cultura, como direitos incontornáveis – consoante os recursos educativos, económicos (e também culturais e digitais) desiguais das respetivas famílias, comunidades e agentes culturais (Ibidem). Como refere a OCDE no documento ‘Building Back Better: A Sustainable, Resilient Recovery after COVID-19’, “the COVID-19 pandemic will affect cultural norms and behaviour in ways that are not yet known” (2020, p. 6).

Que caminhos e alternativas se podem afigurar para a educação artística a partir da incorporação de noções e de aprendizagens geradas pela crise pandémica? Que ação educativa, cultural e artística queremos num momento de pós-normalidade? O que mudará na educação artística? Que políticas e, sobretudo, que práticas poderão ser equacionadas? Como referem Pesántez-Avilés e Torres-Toukoumidis (2021, p.10), “sin duda afrontamos uno de los retos de mayor relevancia en el sector de la educación, sin discriminación de países, de sus sistemas y modelos pedagógicos, o de los niveles de formación, la expansión del virus COVID-19 está marcando un antes y un después en la acción educacional en todo el globo”.

V. Reflexões finais

A partir das perspetivas apresentadas, consideramos que a educação artística convoca duas dimensões fundamentais e complementares do desenvolvimento holístico do ser humano, apresentando-se como uma experiência vivenciada e potenciada pela articulação entre distintas áreas governativas em Portugal, instituinte de processos que se interligam e interagem entre si na esfera pedagógica e na esfera artística e cultural. Coloca-se o foco na educação artística para

todos e de qualidade, mesmo em tempos de incerteza, simultaneamente enquanto um duplo direito e um duplo dever - educativo e, cultural artístico.

Possivelmente, ainda não passou tempo suficiente para compreendermos e refletirmos sobre os reais impactos globais da crise no acesso a uma educação promotora desenvolvimento holístico do ser humano e da sociedade, tendo em conta as mudanças e as dificuldades que provocou, e ainda provoca. No entanto, como refere Martins (2020, p. 46), “*um dos seus efeitos mais nefastos e mais difíceis de contrariar é o do agravamento das desigualdades*” e, por conseguinte, o garante do acesso aos direitos fundamentais.

Assim, tendo em conta o exposto, a questão mais premente parece não residir tanto na identificação da existência e consagração destes direitos e deveres na legislação portuguesa, ou na perspetiva internacional apresentada relativa ao papel atribuído à educação artística. Parece residir, sim, na reflexão em torno da criação de oportunidades de acesso e na promoção da sua prática, para todos e desde cedo, particularmente num período de pós-normalidade, marcado pela incerteza (González-Alonso & Montoya, 2021).

Retomando os pressupostos iniciais deste texto, esta reflexão em torno da promoção do direito à educação e do direito de participar livremente na vida cultural da comunidade, de beneficiar das artes e de participar no processo científico e dos seus benefícios, direitos fundamentais expressos nos artigos 26º e 27º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) é, seguramente um modo de participar na estratégia nacional e internacional para a promoção do direito à educação, à cultura e às artes.

Num momento de pós-normalidade e de incerteza é um convite à construção e reconstrução de pontes, à exploração de novos caminhos, numa perspetiva de reforço da equidade e da qualidade. Sobretudo, trata-se de uma escolha consciente sobre a importância de construir e reconstruir, fazer e desfazer - melhor, procurando proporcionar horizontes de possibilidades formativas, criativas e relacionais, inclusivas, potenciadores de conexões com significado (Milhano, 2020) e de entendimentos partilhados para cada uma das comunidades em que criança e jovens se inscrevem.

É, ainda, um convite a ser agentes de mudança, a desenvolver lideranças educativas (artísticas e culturais) promotoras de inclusão, também em ambientes virtuais, promovendo “*mudanças em rede, na inovação e na sensibilidade humana*” (González Alonso & Montoya, 2021, p.45). Propondo-se não somente a promoção de políticas de desenvolvimento de competências digitais básicas ou avançadas (como a inteligência artificial, o código e as análises relacionais) mas o desenvolvimento dessas competências digitais em prol de ambientes, iniciativas e espaços também promotores da cultura, da arte e do lazer.

Deve ser também uma oportunidade para dar sentido às recomendações nacionais e internacionais no sentido de dar cada vez mais voz às crianças e jovens na organização das instituições escolares nomeadamente valorizando “*diferentes modalidades de expressão (escrita, falada, gráfica, simbólica, dramática, cinestésica, digital, etc.) que permitam ou enriqueçam a participação de todos/as os/as alunos/as*” (CNE, 2021) dando-lhes as ferramentas e os modelos não apenas para serem

cidadãos do futuro mas serem cidadãos no presente com direitos e deveres. Trata-se, supostamente, de uma oportunidade para pensar, desfazer e fazer, “Building back better” (OCDE, 2020) e, “una gran oportunidad para afrontar, al menos la educación con nuevas posibilidades y retos” (González-Alonso, 2020, p.222.).

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref.^a IDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente à RIIDE – Portugal, ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.

Bibliografia

- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [[Enlace](#)].
- Banks, M. (2020). The work of culture and C-19. *European Journal of Cultural Studies*, v. 23(4), pp. 648-654.
- CNE-ME (2021). Recomendação n.º 2/2021, *A voz das crianças e dos jovens na educação escolar*, Diário da República n.º 135/2021, Série II de 2021-07-14.
- Constituição da República Portuguesa. Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10
- Comissão Europeia (2020). *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027) Reconfigurar a educação e a formação para a era digital*. Disponível em: [[Enlace](#)].
- Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes (2019). *Plano Nacional das Artes. Uma estratégia, um manifesto 2019-2024*. Disponível em: [[Enlace](#)].
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação (2010). *Programa de Educação Estética e Artística*. Disponível em: [[Enlace](#)].
- Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação (2019). *Estratégia do Plano Nacional das Artes*. Disponível em: [[Enlace](#)].
- Firmino da Costa, A. (2020). Desigualdades sociais e pandemia. In do Carmo, R. M.; Tavares, I.; & Cândido, A. F. (Org.) *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro*. Lisboa: Observatório das Desigualdades, CIES-ISCTE, pp. 4-16. [[Enlace](#)].
- González-Alonso, F. (2020). COVID-19 y Derecho Educativo. Dificultades, desigualdades y respuestas didácticas y organizativas en la posnormalidad. En F. González, y R. Castaño (Eds.), *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. San José: Editorial Isolma.
- González-Alonso, F. & Montoya, F. S. (2021). Interrupción del aprendizaje por covid-19. Dificultades, oportunidades e incertidumbres. In In Pesántez-Avilés, F.; Álvarez-Rodas, L. & Torres-Toukoumídi, A. (Org.) *COVIDA-20 Una coalición educativa para enfrentar la pandemia*. Pearson, pp. 41-54.
- Guerra, P., Oliveira, A. & Sousa, S. (2021). Um Requiem pelas músicas que perdemos: percursos com paragens pelos impactos da pandemia na produção musical independente em Portugal. *O Público e o Privado*, 38 · jan/abr, pp. 171-198. Disponível em: [[Enlace](#)].
- Hosagrahar, J. (2017). Culture: at the heart of SDGs. *The UNESCO Courier*. April-June. Disponível em: [[Enlace](#)].
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar -Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro

- Lopes da Silva, I (coord.) Marques, L., Mata, L., Rosa, M (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, S. C. (2020). A educação e a covid-19: desigualdades, experiências e impactos de uma pandemia não anunciada. In do Carmo, R. M.; Tavares, I.; & Cândido, A. F. (Org.) *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro*. Lisboa: Observatório das Desigualdades, CIES-ISCTE, pp. 4-16. [\[Enlace\]](#).
- Milhano, S. (2020). Exploring Formative Routes, Opportunities, and Events in Music Education. *The Future of Education Conference Proceedings 2020*. Pixel, 4594-4619. [\[Enlace\]](#).
- Milhano, S., Reis, S., & Mangas, C. (2020). Local and regional dynamics of cooperation to promote success in school - an integrated and innovative project network. *EDULEARN20 Proceedings*. IATED, 1804-1813. [\[Enlace\]](#).
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Is it age or IT: First steps toward understanding the net generation. In D. Oblinger & J. Oblinger (Eds.), *Educating the net generation*, s/p.
- OCDE (2020). *Building Back Better: A Sustainable, Resilient Recovery after COVID-19*. Disponível em: [\[Enlace\]](#).
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. [\[Enlace\]](#).
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em [\[Enlace\]](#).
- Organização das Nações Unidas (2015). *Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)*. Disponível em: [\[Enlace\]](#).
- Organização das Nações Unidas (15 de abril de 2020). *Policy Brief: The Impact of Covid-19 on children*. Disponível em: [\[Enlace\]](#).
- Organização das Nações Unidas (agosto 2020). *Policy brief: education during covid-19 and beyond*. Disponível em: [\[Enlace\]](#).
- Pesántez-Avilés, F. & Torres-Toukourmidis, A. (2021). Prólogo. In Pesántez-Avilés, F.; Álvarez-Rodas, L. & Torres-Toukourmidis, A. (Org). *COVIDA-20 Una coalición educativa para enfrentar la pandemia*. Pearson, 10-11.
- Raggi, G. (2020), "Artes", *Palavras para lá da pandemia: cem lados de uma crise*. Disponível em: [\[Enlace\]](#).
- Resolução de Conselho de Ministros nº 42/2019, de 21 de fevereiro.
- Tapscott, D. (2008). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- UNESCO (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue – World report*. Disponível em: [\[Enlace\]](#).
- UNESCO (2011). *Records of the General Conference, 36th session, v. 1: Resolutions - Resolution 36/C55*. Disponível em: [\[Enlace\]](#).
- UNESCO (2019). *Culture 2030 - Indicators*. Disponível em: [\[Enlace\]](#).
- UNESCO. (2020a). *Coalición Mundial para la Educación COVID-19*. Disponível em: [\[Enlace\]](#).
- UNESCO (2020b). *UNESCO celebra o poder da arte e da educação em todo o mundo* (25 de maio). Disponível em: [\[Enlace\]](#).
- UNESCO (2021). *Artists as priority during International Year for Creative Economy* (27 de abril). Disponível em: [\[Enlace\]](#).
- World Health Organization - OMS. (2020). *Considerations form school-related public health measures in the context of the context of COVID-19*. Disponível em: [\[Enlace\]](#).

Capítulo 6

IMPLICACIONES DEL DERECHO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN ÉPOCA DE AISLAMIENTO SOCIAL: UN RESPALDO IMPOSTERGABLE EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO

Dra. María de Lourdes Than Farrera
Escuela Secundaria del Estado (ESE)

Mtro. Alejandro Hernández Meneses
Normal Superior del Estado de Chiapas (ENSCH)

I. Introducción

“La razón no ha enseñado nada; todo lo que sé me ha sido dado o revelado por el corazón”.
Lev Nikolaievich Tolstoi

Ante la demanda social de dar atención al desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia emocional, por las circunstancias generadas por la pandemia y que tomó por asalto a todos los países del mundo, expandiéndose rápidamente la cultura del miedo, las escuelas espacios donde convergen; docentes, padres y alumnos se dieron a la tarea de dar respuesta partiendo de la premisa que la formación de los individuos debe ser integral, por lo que este aspecto que antes se había dejado de lado por parte de las escuelas, se debía tomar con carácter emergente ante la falta de habilidades para la contención y autorregulación de las emociones.

Los hogares vivían una dinámica distinta de la actual, poca convivencia, agendas saturadas, actividades que obligaban a estar en distintos escenarios a los miembros de la familia, ponderando la formación deportiva, artística o académica de alto rendimiento, estos núcleos familiares con rutinas totalmente estructuradas se vieron de pronto ante una realidad distinta que los obligó a abandonar sus agendas y espacios acostumbrados y en este asalto sorpresivo de un virus invisible pero aterrador capaz de quitarnos lo más valioso; la vida; tuvieron que usar sus hogares como refugio de todas esas soledades acompañadas que no tuvieron otra opción que empezar una nueva cotidianeidad, en medio de emociones encontradas que difícilmente podían codificar de manera saludable. Pasaron a un mundo donde los protagonistas como el desencanto, la desilusión aplastaron toda posibilidad de seguir en la convivencia social acostumbrada, a la cercanía física elemento indispensable para la evolución y desarrollo humano

Hablar de una educación emocional durante épocas de aislamiento social nos obliga a revisar sus componentes legales que brinden el marco de referencia, la sitúen como un derecho

esencial para que los alumnos reciban el apoyo psicosocial que les otorgue recursos para enfrentar circunstancias adversas. Se plantea la necesidad de formar a docentes con carácter científico, tecnológico y humanístico que puedan hacer frente a los diversos escenarios. El presente trabajo ofrece un acercamiento al papel de la educación integral en sociedades cambiantes y de alta incertidumbre donde el rol del docente será fundamental para el diseño de estrategias de enseñanza, aprendizaje, evaluación, contención y apoyo para los miles de estudiantes que acuden a los centros escolares.

En medio de la pandemia y como estrategia para continuar con las actividades escolares cotidianas, la educación en línea se presenta como el escenario ideal para continuar con la llamada “nueva normalidad”. Docentes y estudiantes asumieron un proceso de enseñanza y aprendizaje que permitió reencuentros dentro de foros, chats y videollamadas, espacios sincrónicos emergentes que ayudaron a dar seguimiento y continuidad a lo ya aprendido, a lo que se sabía hacer sin anteponer lo emocional, un escenario que permitía si, por un lado, desarrollar conocimientos y habilidades pero que aplazo en su intento de priorizar lo cognitivo, aquellos procesos destinados al saber ser y saber convivir.

En medio de una tormenta de información abrumadora que provocó incertidumbre, desesperanza, tristeza, miedo, caminando todos los días como en una especie de puente colgante donde sus vidas corrían peligro constante; estudiantes de todos los niveles educativos tuvieron que adaptarse a otras estrategias de aprendizaje, a tener constantemente la mirada de sus padres en sus quehaceres, estaban conociéndose y en esta transición algunos consolidaron sus lazos afectivos y otros los rompieron por completo. Las escuelas “inteligentes y resilientes”, tuvieron que asumir la tarea de sostener y promover la salud emocional en el entendido que su papel fundamental, es formar integralmente a los estudiantes.

Apoyadas las instituciones por el Derecho Educativo cuyos engranajes son las leyes, normas y acuerdos postulados para garantizar la encomienda de formar personas emocionalmente competentes capaces de entenderse a sí mismos y los demás, se diseñó un programa de intervención psicopedagógica para desarrollar habilidades básicas para la convivencia que promuevan la formación de personas emocionalmente competentes. En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó el programa Aprende en Casa, espacio en la red que transmite actividades correspondientes al ciclo escolar y que tiene por objetivo dar seguimiento a las y los estudiantes en su educación básica durante la época de la emergencia sanitaria por Covid-19.

Pese a esta estrategia, podría argumentarse que las escuelas no son instituciones de salud mental, argumento de poco peso ante el hecho de que en la actualidad las escuelas inteligentes y resilientes no pueden obviar la formación socioafectiva de sus estudiantes. En este punto nodal, el Derecho Educativo interviene con un carácter intencional, planificado y exigiendo un nivel de estructuración de los saberes y conocimientos que abonan a una educación emocional en beneficio de todos los protagonistas de esta demanda social es decir, una respuesta expedita orientada a desaprender y aprender, a de-construir y co-construir identidades educativas que equilibren elementos cognitivos y emocionales.

Los centros de enseñanza en todos sus subsistemas, deberán generar estrategias que desde la perspectiva del Derecho Educativo respondan y validen por qué es indispensable una educación emocional que aborde a los nuevos desafíos de la sociedad globalizada que, por varias décadas, ha sido representada la mayoría de las veces de manera errática y comercializada, colocándola dentro de una camisa de fuerza.

El Derecho Educativo se alinea con preceptivas internacionales que hacen posible su inclusión e implementación en el ámbito escolar y sirven de garante para el desarrollo integral de los estudiantes. Por ello, la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada en 1948, la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y la Convención de los Derechos del Niño de 1989, normativas avaladas por las Naciones Unidas (ONU) favorecen que niños, niñas y adolescentes puedan estar incluidos en escenarios de formación científica, cognitiva, social, emocional, física y ecológica.

Los actuales escenarios deconstructivos (ambientales, económicos, sociales, políticos, culturales y por supuesto educativos) visibilizan síntomas como la ansiedad, depresión, falta de control de las decisiones, incertidumbre y libertades que hoy parecen estar aprisionados sin merecerlo y exigen atención de manera integral e individual. Las y los estudiantes requieren ser vistos dentro de sus aulas como sujetos diversos, autónomos, emocionales, intelectuales y dispersos en realidades culturales que desafían al Derecho Educativo para la articulación adecuada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan transitar, adaptarse y fundamentalmente saber vivir y convivir como lo mencionara Delors, J. (1996).

En México la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3º señala que toda persona tiene derecho a recibir una educación integral, que lo prepare para la vida, con el objeto de desarrollar en estas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les ayuden alcanzar su bienestar (CPEUM, 2021, p. 5). A su vez, la Ley General de Educación en su capítulo II, artículo 5 postula el derecho a recibir una educación para el desarrollo personal y profesional, que de manera integral promueva la transformación social bajo el principio de la dignidad humana. (LGE, 2019, p. 2).

En México existe una preocupación en el Congreso de la Unión por la salud emocional para atender la parte socioafectiva de los individuos a través de políticas públicas, toda vez que es una necesidad básica y por ende un derecho elemental para generar espacios de paz, salud y bienestar social. Prueba de ello, es que varios países del mundo como Chile, España y Argentina están atendiendo desde sus programas sociales el ámbito de la educación emocional. (Gaceta Parlamentaria, 2016).

Para garantizar el desarrollo de la infancia y la adolescencia, en Chiapas el Poder Judicial del Estado estableció dentro su Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2015, p.2) que la educación tendrá un enfoque integral y considerará los aspectos culturales, étnicos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes de acuerdo a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez.

El Derecho Educativo direcciona y de alguna manera determina, las tareas pedagógicas

de las instituciones escolares, teniendo como pilares fundamentales las leyes, normas, convenios y acuerdos que rigen el sistema educativo nacional, aporta seguridad al ejercicio de las garantías individuales implicadas en el desarrollo educativo.

II. ¿Por qué una educación emocional?

No se puede vivir sin convivir, y la convivencia se traduce en relaciones humanas que implican un intercambio de creencias, valores, conflictos, lenguaje y sobre todo emociones, en la vida humana la posición o lugar de la afectividad y de las emociones es muy central, son ellas las que impulsan o paralizan las acciones, las que unen o separan a los hombres. Sin embargo, por mucho tiempo se ha dejado de atender el autocontrol y autorregulación de las emociones, porque hubo eventos sociales que separaron a los padres del hogar; la revolución industrial y el feminismo, esa tarea de entrenar a los hijos en el control de las emociones quedó desprovista. Las emociones no se pueden controlar completamente si no nos empeñamos en entrenarlas y educarlas. (Yepes,1996).

Los sentimientos y emociones son los eternos e inseparables compañeros de todos los seres humanos que los mueven algunas veces acompasadamente como melodías suaves y gratas guiándolos con su ritmo, otras moviéndolos abruptamente, sin dirección ni sentido; las emociones pueden llenar sus vidas de belleza y armonía o pueden llenarla de tristeza y destrucción. No sólo son el impulso que los mueve a la acción sino son los que dan significado a cada situación de su existencia.

Educación de las emociones se ha convertido en una acción psicopedagógica emergente ante las circunstancias adversas y sorprendidas que colocaron al mundo ante una realidad fuera de control, que generó miedo, angustia, desesperanza, incertidumbre, falta de credibilidad sumadas al gran impacto de las redes sociales, confiriéndoles el poder de manipular la autopercepción emocional de acuerdo al número de likes que van sumando, los individuos que por naturaleza necesitan que alguien más justifique sus acciones, ahora tienen en las aplicaciones digitales ese apoyo socioafectivo. Sin embargo, la educación emocional juega un papel primordial en el sentido de que su propósito es desarrollar habilidades sociales básicas para la convivencia armónica que coadyuven en la construcción de una cultura de paz.

Para salvaguardar de pensamientos disruptivos y conductas erráticas a los niños y jóvenes es indispensable trabajar de manera colaborativa en los centros educativos creando un plan de trabajo aleatorio o transversal que atienda el aspecto socioafectivo, dotándolos de estrategias cognitivas que les ayuden en el entrenamiento de sus emociones, las relaciones interpersonales se convertirían en interacciones tolerantes, cordiales, abonando a una sociedad con menos violencia, aceptando que la diversidad y la diferencia es lo que enriquece a las comunidades, que tenemos pensamientos y emociones diversas pero que podemos ser empáticos y cuidarnos como especie.

La educación emocional da herramientas para que los individuos lleven el día a día de las interacciones con el otro con mayor éxito y menor estrés. Estimular el manejo inteligente de las

emociones está directamente relacionado con una educación sana y positiva de las personas. En el ámbito personal su aportación fundamental está en mostrar procedimientos que promueven el autoconocimiento, la autopercepción, la automotivación, la empatía, el manejo de conflictos y utilizarlos en nuestros pensamientos, decisiones y acciones de manera constructiva, creativa y positiva.

La educación emocional es un proceso educativo constante y permanente, que debe estar presente en todo currículo académico y en la formación a lo largo de toda la vida, pues se pueden producir conflictos que afectan al estado emocional que requieren una atención psicopedagógica. Solamente con la intención de tener una referencia resumiríamos el concepto de educación emocional de la siguiente manera: Proceso continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo constituyendo ambos, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. (Bisquerra, s/f).

Lo más destacable es que aunque las emociones son impulsos neurofisiológicos que responden de inmediato a los estímulos externos, pueden controlarse, moldearse, y que son susceptibles al impacto ambiental. En este proceso familia y escuela inciden significativamente, por esta razón, se debe favorecer de manera paralela al desarrollo de la inteligencia lógica y la inteligencia moral. Las aportaciones de la neuroeducación en las aulas han favorecido los escenarios didácticos para desarrollar en los estudiantes competencias para la autorregulación y autocontrol de las emociones diluyendo los conflictos escolares. (Ostrovsky, 2006).

La educación emocional se justifica porque se desprende del análisis de la realidad social: los estudiantes manifiestan conductas erráticas por la falta de habilidades para la convivencia armónica y el autocontrol. En definitiva, es necesario llevar a la práctica una propuesta pedagógica centrada en objetivos, contenidos, estrategias, materiales y recursos pertinentes para evaluar los aprendizajes de una educación emocional verdaderamente significativa (Ostrovsky, 2006). La educación emocional no es una nueva moda psicopedagógica, sino el resultado consecuente de años de trabajo sistemático en las aulas y de sensibilización en grupos de aprendizaje, y que su significado real radica en la posibilidad de co-construir una sociedad sana, alejada lo más posible de los males sociales que aquejan actualmente a toda la comunidad mundial (Ostrovsky, 2006).

La neurociencia descubre como están relacionadas las emociones a los procesos neurológicos que detonan un proceso bioquímico que impacta en la salud y determina la conducta del ser humano. Las personas con cierta ineptitud emocional, no pueden entablar relaciones interpersonales saludables, estables y duraderas, siendo la naturaleza del ser humano inminentemente social, es fundamental ayudarlos a desarrollar las habilidades emocionales básicas para la convivencia armónica.

Por otro lado, se ha demostrado por estudios avanzados de la neurociencia que las emociones deberían ser fásicas, pero cuando son mantenidas en el tiempo se convierten en tónicas lo que genera patologías, un ejemplo que podemos citar es: la tristeza si permanece por más de seis meses se convierte en depresión que a su vez impacta en el sistema inmune

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

permitiendo el acceso a enfermedades oportunistas y ésta tendrá que ser atendida por un especialista de la salud.

Los seres humanos son un kit completo de emoción y razón, las emociones son y serán las inseparables del hombre, aprender a regularlas le brindarán salud física y mental.

En la actualidad se fundamentan las interacciones sociales en las aptitudes, competencias y habilidades emocionales que hacen a las personas empáticas, tolerantes, autorreguladas preparándolas para mantener relaciones cordiales, saludables armónicas, estables y duraderas, capaces de dirimir sus conflictos a través de estrategias de negociación mediante el diálogo cara a cara y la comunicación efectiva, garantizando así la dilución de la violencia. (López y González, 2004).

La convivencia y la educación para la convivencia deben ser consideradas como cuestiones prioritarias para toda sociedad, con el liderazgo de las instituciones públicas a través de programas de alfabetización emocional, ya que regulando y controlando las emociones la comunicación podrá fluir. Tanto para generar el diálogo como para resolver conflictos y permitir que las intrincadas redes que se van tejiendo en las relaciones interpersonales no se rompan, por el contrario que generen y desarrollen habilidades sociales que garanticen la convivencia armónica en cualquier grupo social (Jares, 2006.).

El desarrollo integral de los individuos es el propósito primordial de la educación, fundamentada en esta necesidad básica de los seres humanos de aprender como un derecho y garantía individual que le otorgan los derechos humanos. Por lo que el espíritu que sostiene y da constructo al Derecho Educativo es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, desde ésta perspectiva se puedan crear instrumentos legales para que las instituciones educativas puedan diseñar programas de intervención y apoyo psicosocial. (Soria y del Valle Soria, 2020).

Todos los individuos toman conciencia del ejercicio de sus derechos humanos, a partir de la educación, ésta los acerca al conocimiento de otros derechos primordiales que sostienen la interacción social y su desempeño como ciudadanos. Asume el Derecho Educativo una presencia nodal en el campo de la enseñanza toda vez que aporta el marco jurídico y legal que soporta las acciones educacionales.

Por tanto, el Derecho Educativo se vuelve efectivo porque fortalece la no discriminación y promueve la igualdad, permite desde la normatividad que se pueda asegurar la protección de todos los derechos pero sobre todo el derecho a aprender, ya que tiene por objetivo la construcción del conocimiento para lograr sociedades altamente desarrolladas.

Se han presentado las razones que sustentan a la Educación Emocional y cómo se vincula con el Derecho Educativo en la solución de problemas generados por la ineptitud emocional, siendo necesario sustituir esta carencia de habilidades sociales básicas para lograr la salud mental y física en las familias, la escuela y por ende en la sociedad.

III. El binomio escuela y familia para la sana convivencia emocional

Una escuela que se preocupa se convierte también en una escuela que cura, su disyuntiva es encontrar la forma más idónea de comprender, apoyar y si está a su alcance, ayudar a superar las dificultades, pesares y vicisitudes de todos los seres inmersos en ella, maestros, alumnos y padres.

Las escuelas, como grupo social, están constituidas por más de un miembro y conjuntan con las personas; personalidades, ideas, vivencias y proyectos que se ponen de manifiesto con los del resto del grupo. Se espera que las instituciones educativas que han promovido la inteligencia emocional logren construir un ambiente afectivo en el cual los alumnos, los educadores y demás miembros del colectivo tengan claras e identificadas sus propias emociones y puedan ejercer control de las mismas. (López y González, 2004).

Este autoconocimiento les permite establecer claramente sus prioridades básicas, límites y responsabilidades que se traducen en metas previstas para el proceso educativo y desarrollo humano. Cuando la escuela tiene claro lo que desea lograr, se enfoca en una tarea mancomunada para obtener las metas y los beneficios comunes. Saber que se tiene una meta compartida, proporciona seguridad y estructura a cada uno de los miembros; igualmente se conforma una adecuada base para manejar las épocas difíciles. Es algo que se logra cuando los miembros cuentan con el suficiente conocimiento y control de sí mismos, a partir de que se tiene la suficiente empatía para comprender a los demás con la finalidad de entablar relaciones que fluyan y generen aportaciones en beneficio de sus miembros, manteniendo los canales comunicacionales que facilitan la interacción. (López y González, 2004).

Las prioridades deben ser estructuradas con tanta claridad que sus miembros las puedan adoptar como una fuerza motivadora que los impulse a lograr sus objetivos. A través de un plan intencionado y sistemático para desarrollar habilidades para el autocontrol de las emociones se pretende formar personas emocionalmente competentes. En la actualidad se observa un incremento en la violencia, con esta alfabetización en emociones se apunta a disminuir actos inadecuados que en algunos casos terminan en tragedias irremediables.

Se pretende rescatar la empatía característica de una gran relevancia de la mente emocional, que activa las neuronas espejo a las cuales se les atribuye el cuidado de la especie. (Rodríguez, 2016. pág.19).

Por el contrario, la falta de competencias emocionales afecta la forma en que se interactúa con los demás; incluyendo la relación con las personas que más amamos convirtiendo a las familias en soledades acompañadas por la ineptitud emocional. Por lo anterior los aportes de la inteligencia emocional abonan a mejorar las representaciones sociales de las emociones rescatando la salud mental y social; la prevención y la educación convergen para maximizar las tendencias y habilidades constructivas. Esta prevención primaria evita las conductas patológicas, destructivas, ayuda a las personas a no convertirse en prisioneros de sus emociones dotándolos de estrategias y herramientas que les permiten la autorregulación de sus sentimientos para ser libres y felices y sobre todo interactuar saludablemente, con la

capacidad de construir un ambiente de bienestar. (Armendáriz, 2004).

Con el propósito de contribuir a la construcción de la cultura de paz, se promueven las acciones pertinentes sobre la capacitación para el manejo y control emocional. Individuos regulados, empáticos, y compasivos formaran sociedades donde puedan consensuarse acuerdos, se negocien conflictos y se toleren diferencias. Cuando hay una falta de control emocional, surgen ideas disruptivas que inducen a conductas erráticas que más de las veces terminan por provocar condiciones de autodestrucción. (Bisquerra, s/f).

La inteligencia intelectual, la inteligencia moral y la inteligencia emocional son aptitudes que se desarrollan de manera simultánea en los individuos, pero la mente emocional es la que tiene impulsos inmediatos que cuando toman por asalto a las personas y éstas no pueden o no permiten a la mente racional planear, crear estrategias para tomar decisiones, se convierten en obstáculos tanto para el proceso cognitivo, como para la actuación moral, las decisiones se tornan desacertadas porque se orientan desde la emoción y no de la razón. Cuando se logra el autoconocimiento, autoconcepto y autorregulación también se logra un buen desempeño en el área cognitiva- ejecutiva, aumentando la eficiencia académica. (Bisquerra, s/f).

El conocimiento y el desarrollo no pueden considerarse aparte del contexto social, los procesos cognitivos están ligados a la interacción social entre las personas, gracias a la pertenencia e interacción en grupos se dio la evolución de la especie. A partir de las interacciones sociales y culturales se origina el desarrollo humano y en esta interrelación se ven implicadas de manera muy significativa las emociones; por eso se trata de educar el afecto, dicho de otra manera, de impartir conocimientos científicos utilizando estrategias de acción psicopedagógica desde programas de alfabetización emocional, que promuevan y fortalezcan relaciones interpersonales asertivas. (Bisquerra, s/f).

La sociedad actual compleja genera una serie de problemas: estrés, violencia simbólica, agresión física, fracaso en la vida social, entre otros, reflejados en todos los ámbitos sociales. Pueden prevenirse mediante programas que orienten el desarrollo integral humano y potencien las competencias emocionales que respondan a la realidad que viven las familias de hoy (Gómez, 1998). Para ello y en respuesta a esto, las escuelas deberán diseñar actividades didácticas que favorezcan el desarrollo de una educación emocional de calidad que combinen estrategias de enseñanza – aprendizaje individuales y grupales en las que los aprendices expresen y desarrollen su creatividad, originalidad, espontaneidad y se orienten al logro de las comprensiones cognitivas de todo nivel conjuntamente con actividades que los impliquen sentimental o emocionalmente.

La escuela cumpliendo con el compromiso de educar integralmente a sus miembros: docentes, padres y alumnos debe asumir y proponer un programa de alfabetización emocional que proporcione estrategias y fortalezas para que éstos puedan transitar en la sociedad actual, que sufre los embates de fenómenos sociales como el hedonismo, permisivismo, nihilismo, adicciones, trastornos alimentarios y distorsión valoral, magnificadas y perpetuadas en medios como el Internet.

La educación emocional presenta una propuesta para atender estas necesidades desde la dimensión preventiva y de desarrollo humano, a través de programas de alfabetización emocional; proyectos de intervención psicopedagógica que tienen como propósito coadyuvar a su recuperación y mejoría, reintegrándolos a sus actividades cotidianas escolares, laborales, familiares y sociales, dotándolos de estrategias que los fortalezcan y los ayuden a transitar por las situaciones complejas de la vida (Pérsico, 2003).

Enseñar a las personas regular sus emociones intrusivas como: la ira, la ansiedad, la depresión, el pesimismo, la soledad, es una forma de prevenir patologías. Tomando en cuenta que las muestras estadísticas revelan que el daño que producen estas emociones tónicas, se encuentran al mismo nivel que la adicción a la nicotina. Apoyar a la gente a enfrentarse a ellas a través de mecanismos emocionales adecuados, puede representar una recompensa para la salud. Un medio efectivo para lograrlo sería desarrollar en las personas las competencias emocionales fundamentales para una vida saludable. (Goleman, 2004).

La presencia reiterada de actos violentos de enfrentamientos absurdos, entre niños, adolescentes y jóvenes que gozan de cobijo en sus muros, se ha convertido en una profunda preocupación social, educativa y política (Neira, 2000). Desde el mundo de las noticias, se conocen las experiencias sufridas por un buen número de poblaciones, por colectivos o grupos enteros, que viven el estallido de la violencia, de la destrucción injustificada y la muerte gratuita. Situación que también están padeciendo las instituciones educativas, con alarma y desconcierto.

Las respuestas no se han hecho esperar y han sido distintas ante los hechos delictivos perpetrados por niños, adolescente y jóvenes. El problema tiene que analizarse y abordarse desde perspectivas diversas que van desde tipificar el delito, atenderlos y corregirlos desde las normas jurídicas y legales, hasta implantar programas de prevención y reeducación emocional. Sin embargo, es primordial e imprescindible encontrar las causas sociales, psicológicas, económicas, educativas, culturales; mediante un diagnóstico situacional que detecte los factores inductivos que favorecen actos y conductas que trasgreden la integridad y dignidad humanas.

Los conflictos han adoptado la forma de violencia. Ésta se presenta, ante todo, como agresión contra las personas bajo diferentes modalidades: agresión física, la muerte, destrucción de objetos materiales, violencia sexual e intimidatoria. Es un resultado alarmante: violencia en todas sus representaciones. Como tormenta que descarga, durante un tiempo toda su fuerza, y convierte a las escuelas en lugares de aniquilamiento y tortura (Neira, 2000).

Cuando estas situaciones se mencionan, se crean dos extremos de los que es preferible huir, Para algunos pierde relevancia el hecho pues es algo que ya ha sucedido en otros momentos y en centros similares; consuelo de muchos, consuelo de tontos; los jóvenes desbordan energía por eso alborotan, por su inmadurez no pueden controlar su euforia o su rabia, llegando incluso a los asesinatos colectivos. Estos sucesos son señalados como inconcebibles de una barbarie y un vandalismo que se traduce en el desprecio total de las normas más elementales de la convivencia humana (Neira, 2000).

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Los centros educativos no pueden intervenir de manera directa en todas las estructuras ya que existen elementos que escapan a su alcance. Tampoco pueden ser el lugar donde las patologías se traten de forma remedial ya que éstas requieren un tratamiento especializado, calificado profesionalmente o atención clínica. Las escuelas, no obstante, no deben olvidar el mundo en que se encuentran, ni la realidad en que viven, tienen que ser capaces de diagnosticar las conductas que se desencadenan en su interior y buscar soluciones (Neira, 2000).

Por su parte, la familia se convierte en el primer espacio de cultivo y en el grupo primario donde se generan las prácticas y conductas violentas, o de relaciones afectivas con las que más adelante pasarán a convertirse en los estilos de enfrentamiento con el mundo. Los padres cuando reaccionan y se comportan con los suyos, ante las dificultades y conflictos, frenética y despiadadamente, están orientando a sus hijos a actuar de la misma manera ante circunstancias idénticas. Existen otras prácticas que originan desequilibrio; el excesivo proteccionismo, el amparo y prevención de todo daño, la obsesión por impedir el dolor o el sufrimiento, generan individuos incapaces de sobreponerse a los obstáculos que el simple hecho de vivir conlleva al género humano (Neira, 2000).

Los planteles educativos sufren estas dos actitudes extremas con tal intensidad que, muchos se encuentran en una confusión y desorientación absoluta. Familia y escuela tienen que suprimir sus contradicciones y desencuentros, deben fomentar una cultura que promueva el crecimiento y desarrollo saludable de sus integrantes, que neutralice o inhiba las fuerzas sociales desestabilizadoras, deben construir conjuntamente una convivencia generosa, justa, participativa, colaborativa y esperanzadora (Neira, 2000).

Los programas más efectivos son aquellos que promueven el desarrollo de las destrezas emocionales y sociales esenciales que son: el autoconocimiento, la identificación, expresión y el manejo de los sentimientos, el control de los impulsos, el manejo del estrés y la ansiedad. La habilidad clave para controlar y regular los impulsos es conocer e identificar las alternativas y las consecuencias de nuestras acciones, es decir para tomar una decisión sobre la acción a realizar es indispensable pensar en lo bueno y lo malo.

Estas aptitudes son interpersonales, son habilidades o destrezas sociales y emocionales básicas para la vida, que se enseñan a las personas para que sean capaces de resolver positivamente los conflictos interpersonales, a tener confianza en ellos mismos, a no culparse de los acontecimientos malos que ocurren, y a sentirse apoyados por sus padres y maestros (Goleman, 2004).

La educación emocional a través de estrategias favorece la creación de hábitos de autocontrol de las emociones que se puedan aplicar en situaciones de dolor, frustración o dificultad; aunque los contenidos de las clases de alfabetización emocional puedan parecer muy comunes, el resultado es el que lo convierte en algo excepcional, pues instruye a las personas para que sean capaces y competentes para afrontar las dificultades de la convivencia social, transformándolas en seres humanos decentes sensibles comprometidos en la construcción de ambientes o contextos saludables y de bienestar emocional que propicien la

armonía y la paz (Goleman, 2004).

En el currículo escolar no existe un apartado específico para atender este aspecto tan fundamental para el buen vivir. De manera que para poder impartir educación emocional, la estrategia alternativa es crear un programa específico para este fin. Surge como respuesta a los fenómenos sociales derivados de los cambios rápidos de la sociedad como: las adicciones, la violencia, el egoísmo, la ruindad moral por mencionar algunos.

Para contrarrestar los efectos de estas conductas erráticas se presenta el desafío para la escuela de recurrir a la alfabetización emocional, mediante un programa con lecciones estructuradas en contenidos que favorezcan la puesta en práctica de las habilidades básicas para la convivencia cuyos efectos podrán percibirse, en la disminución de algunas problemáticas como: drogadicción, arrestos por violencia, trastornos alimentarios (bulimia y anorexia), divorcios y suicidios (citado en Goleman 2004: 63).

Hamburg 1992 (Goleman 2004), La escuela debe evitar las compensaciones, ser inteligente, resiliente, responsable en la promoción de la enseñanza de la regulación de las emociones, ser proactivos, usar el pensamiento creativo en el diseño de escenarios adecuados para transformar a sus estudiantes en personas compasivas y empáticas.

La alfabetización emocional posee la cualidad de desarrollar en los jóvenes, habilidades emocionales que los fortalecen para enfrentar las presiones de sus pares a las que están expuestos cotidianamente. Las clases de alfabetización emocional permiten a través de sus contenidos y actividades interactuar de manera activa y dinámica promoviendo el pensamiento creativo para generar alternativas positivas en el manejo de conflictos, poniendo mayor énfasis en el reemplazo de la violencia por destrezas más concretas para dirimir los antagonismos.

La tradición escolar utilizó el término alfabetización para designar la capacidad de codificar y decodificar textos escritos, en la actualidad nuevos saberes llegan a la escuela, hoy se habla de alfabetización científico – tecnológica, alfabetización en medios, alfabetización digital y alfabetización emocional. Respecto a la alfabetización emocional, sus defensores enfatizan la necesidad de alcanzar un equilibrio dinámico entre razón y sentimientos, destacando la importancia de usar la emoción en forma inteligente (Ostrovsky, 2006).

La influencia de la escuela, como institución social puede y debe promover la educación de las emociones en primera instancia con los padres de familia, siendo éstos los primeros y más cercanos agentes de enseñanza y formación en sus hijos, aludiendo al hecho de que las palabras instruyen, pero el ejemplo arrastra. Por lo cual los padres deben ser reeducados emocionalmente, para que a su vez, entrenen a sus hijos desde edades tempranas en el desarrollo de competencias de autocontrol de las emociones (Armendáriz, 2004).

Punto de partida efectivo para cambiar la estructura de la sociedad actual sería modificar la relación con nuestros seres cercanos. Es ahí donde podemos empezar a generar el cambio porque el problema empieza con la relación uno a uno y al expandirse este proceso se convierte en un problema mundial. De acuerdo con la teoría ecológica se debe trabajar en círculos pequeños para que el rango de acción se expanda hacia movimientos circulares cada vez

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

mayores, como ondas en un estanque, impactando primero en los microsistemas y posteriormente a los macrosistemas. Cuando un ser humano se transforma para bien o para mal afecta a la totalidad de la conciencia humana (Armendáriz, 2004).

En incontables ocasiones y de innumerables formas se ha tratado de cambiar la sociedad, pero siempre de modo ilusorio, a través de reformas exógenas. Pero nunca se pensó en cambiar el universo interno del hombre quien construye con su comportamiento cotidiano la sociedad en que vive.

En esta época altamente tecnificada es urgente el rescate de nuestra dimensión realmente humana, la cual no sería verdadera sin la existencia de la capacidad de sentir. Hoy en día se identifica más que nunca el rol fundamental de las redes de comunicación emocional en todogrupo social, de éstas depende el éxito o fracaso de cualquier actividad social.

Debemos combatir a la sociedad de las sombras que hemos creado, debemos imprimirles color y sonido a través del manejo de las emociones, combatir la sordera y ceguera emocional resulta un desafío impostergable. Si las actuales relaciones humanas cambiaran, la sociedad evidenciaría un cambio sustancial en todos los ámbitos. El sello distintivo de nuestro tiempo es vivir centrado en sí mismo y este modelo individualista está llevando a situaciones peligrosas a la humanidad no sólo amenazando su integridad sino su supervivencia.

La convivencia y la educación para la convivencia deben ser consideradas como cuestiones prioritarias para toda sociedad, con el liderazgo de las instituciones públicas a través de programas de alfabetización emocional sustentados en el Derecho Educativo, ya que regulando y controlando las emociones la comunicación podrá fluir. Tanto para generar el diálogo como para resolver conflictos y permitir que las intrincadas redes que se van tejiendo en las relaciones interpersonales no se rompan, por el contrario que generen y desarrollen habilidades sociales que garanticen la convivencia armónica en cualquier grupo social (Jares, 2006).

El punto nodal de la educación es el estudio del sujeto y la construcción de conocimientos en la interacción con otros y su medioambiente y el fenómeno social de la representación de lo aprendido y su praxis. La alfabetización emocional se preocupa por cambiar las representaciones erráticas de las emociones que obviamente son conductas aprendidas en la interacción con los otros, influenciadas por el contexto sociocultural.

El Derecho Educativo desde la normatividad deberá fortalecer la capacitación de los docentes para transitar hacia la educación emocional, se convierte en un asunto imperante desarrollar en todo el colectivo escolar habilidades básicas para la convivencia social, tarea que los docentes deberán asumir, respaldados por un cambio en las normas que regulan los contenidos o saberes a impartir, tomando en cuenta que no solo se deben favorecer los procesos cognitivos sino también los socio-afectivos.

Quehacer ineludible del Derecho Educativo será crear normas que surjan del diálogo, del consenso y de acuerdos orientados a generar relaciones equitativas, basadas en el respeto a los derechos humanos.

Tendrá que construirse un programa estratégico sobre educación emocional vinculado al Derecho Educativo desde un marco jurídico que permita la transformación del modelo pedagógico escolar y la puesta en marcha de todas las tareas, actividades y acciones que esto implique. Teniendo presente que el gran propósito de la Educación Emocional es construir una sociedad armónica, a través de la autorregulación de las emociones a fin de evitar conductas erráticas, disruptivas o violentas, así como diluir los conflictos para promover una cultura de paz.

Finalmente, la educación emocional orienta los saberes a la consecución de un solo propósito: formar familias inteligentes a través de experiencias innovadoras e institucionalizadas. Actualmente las escuelas y las familias se plantean un desafío: cómo enfrentar el estrés postraumático de la pandemia que a muchos les arrebató no solo la certidumbre, la tranquilidad, una visión del futuro, la esperanza de volver a transitar en ambientes saludables, sobre todo como afrontar la ausencia irreparable de sus familiares.

Para salvaguardar la salud emocional tanto el Derecho Educativo como la educación emocional emergen para que de manera planificada, intencionada e institucionalizada, promuevan, potencien y sostengan las transformaciones requeridas en la consecución de personas emocionalmente competentes. Se volverán a abrir las puertas de las escuelas, de las aulas, pero seguirán extrañando los abrazos de los amigos, esos abrazos que impulsan a la meta trazada celebrando el éxito de la tarea lograda o que acompañan en los duelos y en la desesperanza. La escuela cobijará de nuevo a todos, pero tendrá que actuar estratégicamente para proporcionar atención a la parte más sensible del hombre, su corazón.

Bibliografía

- Bisquerra, A.R. (2006). *Educación Emocional Bienestar*. Praxis. Barcelona. España.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. [[Enlace](#)].
- Gaceta Parlamentaria, Número 4464-III, (2016). *Iniciativa que expide la Ley de la Educación Emocional del País*, suscrita por integrantes de diversos grupos parlamentarios. [[Enlace](#)].
- Goleman, D. (2000). *La Inteligencia Emocional*. Vergara. México. [[Enlace](#)].
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la Convivencia*. Biblioteca Aula. GRAÓ. España.
- López, M. E., González, M.F. (2003). *Inteligencia Emocional*. Tomo I. Gama S.A. Colombia
- Mármol, J. (2020). *Zygmunt Bauman y la identidad como problema ético*. AULA Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, 66(1), pp. 29-38.
- Martínez, Agut; M. Pilar. (2019). *Derechos humanos, diálogo y educación emocional para una competencia socio-emocional*.
- Mestre, J.M., Palmero, F. (2004). *Procesos Psicológicos Básicos. Una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía*. MacGraw Hill. México.
- Poder Judicial del Estado de Chiapas. (2015). Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Adolescentes. [\[Enlace\]](#).

Soria, R. E y del Valle Soria, P. A. (2020). Capítulo 2. El Derecho Educativo como ciencia. En González-Alonso, F., Castaño-Calle, R. (Eds.). *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. ISOLMA.

Yepes, S.R. (1996). *Fundamentos de Antropología*. EUNSA. Pamplona.

Yuste, C. (2002). *Los programas de mejora de la Inteligencia*. CEPE. Madrid.

Capítulo 7

BRECHAS SOCIOEDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE DESARROLLO DIGITAL Y AISLAMIENTO POR COVID-19 EN LA REGIÓN SUR DE VERACRUZ

Erica Fuentes Roque
Giovanni de Jesús García Cruz
Sadid Pérez Vázquez

Universidad Veracruzana Intercultural

I. Introducción

Con la aparición de un nueva sepa de coronavirus SARS-CoV-2, mejor conocido como la COVID-19, en la ciudad de Wuhan, China, en diciembre de 2019 el planeta se enfrentó ante una situación natural grave debido a la rápida propagación de este virus, esto llevo a que países enteros paralizaran por completo o medianamente sus actividades, sociales, económicas, políticas y educativas, haciendo que los habitantes se mantuvieran en el confinamiento e hicieran sus actividades laborales o educativas desde sus hogares, situación que de manera emergente actualizó las practicas educativas o laborales, mostrando así, la creciente desigualdad subalternada, subyacente, que ahora es visible en las practicas institucionales y organizativas.

En la pandemia por COVID-19 numerosos problemas de acceso a las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) fueron visibilizados y con ello, la creciente brecha digital existente en México, pero sobre todo en contextos rurales e indígenas donde esta situación ha sido compleja por diversos factores relacionados con las condiciones de desigualdad y el daño provocado por un capitalismo opresor, que va desde la insuficiente infraestructura de comunicaciones en las zonas vulneradas que no tienen servicios de educación y salud de calidad, hasta las problemáticas de violencias, de desigualdad de género, discriminación, exclusión, racismo e injusticias que afectan la salud mental y emocional de las familias y estudiantes de los diferentes niveles educativos, incluyendo la educación superior.

El acceso a la educación superior en contextos urbanos y rurales está permeado por condiciones de desigualdad que se agravan en las poblaciones indígenas con categorías de desigualdad étnica, económica, de género, política, de clase, de infraestructura y de discapacidad que influyen en la formación académica del estudiantado. Estas desigualdades afectan la estabilidad emocional del estudiantado y por lo tanto su desempeño en actividades académicas, personales y comunitarias, sobre todo en una temporada de aislamiento por COVID-19 que obliga a tener un proceso de reacomodo y organización de la vida cotidiana y la educación desde y en casa.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

El acceso a las TIC en la situación actual de contingencia sanitaria resulta imprescindible y de primera necesidad en la educación superior, pues se requiere de tecnologías e internet para la realización de las actividades académicas e inclusive para la sociabilización en estos tiempos de distanciamiento social. Si bien es cierto que las tecnologías se han actualizado para satisfacer las necesidades de conectividad actuales y la manera en la que aprende el estudiantado, también se debe reconocer que la brecha digital ha crecido en los últimos años de manera notable, lo que actualmente representa una inequidad en el ámbito educativo donde no todos poseen acceso a medios electrónicos y servicios de comunicaciones.

El presente artículo forma parte de los resultados del estudio sobre la “Percepción de estudiantes de la Universidad Veracruzana sobre el Derecho a la Educación, las brechas socio educativas y el acompañamiento emocional en épocas de desarrollo digital y aislamiento social por COVID-19 realizado en los programas educativos de Contaduría campus Coatzacoalcos y de Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) que oferta la Universidad Veracruzana Intercultural¹ (UVI) en la sede Las Selvas. Ambos programas educativos se localizan en el sur del estado de Veracruz, México, el programa de contaduría está en la ciudad de Coatzacoalcos que se conoce como una zona urbana industrial y el programa de la LGID se encuentran en Huazuntlán, perteneciente al municipio nahuahablante de Mecayapan en la Sierra de Santa Marta.

En el periodo de contingencia por COVID-19 la UVI diseñó una propuesta de trabajo y seguimiento académico a distancia que requiere al menos de las condiciones mínimas de acceso a las TIC y que pone énfasis en el aprendizaje del estudiantado desde sus propias comunidades como fuente de conocimiento e interacción de saberes que aportan a la formación integral del estudiantado. La UVI reconoce que las TIC no son lo único necesario para el aprendizaje, por lo que el acompañamiento del estudiantado en los problemas, condiciones y situaciones que enfrentan resulta relevante como parte de una educación situada que, pone al centro los cuidados individuales y colectivos ante la emergencia sanitaria y contribuye a generar aprendizajes significativos.

El estudiantado de la UVI afirma que el acceso y el uso de las TIC es un medio para el enriquecimiento del conocimiento individual y colectivo desde las múltiples disciplinas y experiencias, no obstante en las zonas rurales, de donde provienen la mayoría de los estudiantes de la LGID y alguno sectores de la población urbana de donde provienen los estudiantes de Contaduría de la región Coatzacoalcos-Minatitlán no cuentan con medios tecnológicos y acceso a servicios que les permitan adaptarse a las necesidades de educación actual, por lo cual se remarcan las desigualdades e inequidades sociales que existen entre los distintos sectores de la población, con una mayor afectación en el estudiantado de las zonas rurales e indígenas.

¹ La UVI está adscrita a la Universidad Veracruzana desde su creación en el 2005 y cuenta con sedes regionales ubicadas en Huasteca, Totonacapa, Tequila, Huazuntlán y Xalapa, esta última de reciente creación que inicia sus labores en agosto 2021.

La profunda desigualdad del acceso a los recursos tecnológicos y de la distribución de la infraestructura de comunicaciones se manifiesta en el limitado o nulo acceso de las TIC sobre todo en las regiones rurales e indígenas. En un marco legal nacional y estatal es necesario que los modelos de educación y docencia se desarrollen desde una mirada de igualdad, equidad y justicia donde el Estado garantice el derecho educativo como un derecho humano en tiempos de pandemia, de crisis o de guerra con políticas públicas que cubran necesidades sociales y de cuidados emergentes.

En ese sentido, a través de este artículo se busca visibilizar las desigualdades socioeducativas del estudiantado, frente al trabajo académico en coyuntura con el contexto actual de emergencia sanitaria por COVID-19. Los resultados demuestran que el uso de las TIC es una herramienta necesaria para la educación virtual, siendo un medio de educación pertinente si se cuenta con equipos de cómputo y acceso a internet en el hogar; sin embargo, la realidad es que no todo el estudiantado cuenta con estos recursos tecnológicos, así como tampoco con recursos materiales, condiciones económicas, de tiempos y ambiente físico para la elaboración de las actividades académicas.

II. Desigualdades en el acceso y uso de las TIC

Desde el comienzo de la emergencia sanitaria, la visibilización de la brecha digital en México se hizo presente con mayor ímpetu, pues representó uno de los mayores problemas para el estudiantado al no contar con los recursos y herramientas necesarias para llevar las clases a la educación virtual, impactado principalmente por el factor socioeconómico y con mayor complicación en las zonas rurales e indígenas debido a las condiciones de infraestructura que ponen en desventaja la formación de profesionales, esto es una evidente condición de exclusión en el acceso y continuidad en la educación superior.

La pandemia por COVID-19, creó una relación de dependencia entre el uso de las TIC y la creación de ambientes de aprendizajes para el desarrollo y/o fortalecimiento de competencias profesionales, esto mediante el apoyo de materiales educativos como plataformas de educación distribuidas, materiales audiovisuales, ejercicios y prácticas. Sin embargo, las condiciones de desigualdad limitan el acceso a las TIC, pues las formas de construcción de conocimiento actualmente van de la mano con la inclusión de nuevas tecnologías que aportan al aprendizaje de manera potencializada, esto se debe a que el aprendizaje tiende a pasar por procesos de gestión, búsqueda e interpretación de la información, mediante la inmersión de una fuente inagotable de datos e información como lo es el internet, donde el estudiantado realiza interpretaciones y aprendizajes mixtos que generen materia para el conocimiento personal o colectivo.

Micheli Thiri6n & Valle Z6rate (2018), afirman que:

“La relaci6n entre 6ndices de apropiaci6n tecnol6gica y desarrollo socioecon6mico est6 ligada a la noci6n del concepto brecha digital de la d6cada de los 80 del siglo pasado que expresa el nacimiento de un nuevo factor de inequidad social y econ6mica entre la poblaci6n, en este caso entre la conectada y la no conectada

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

a internet y, por ende, usuaria y no usuaria de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Un paso adelante en su concepción es la pobreza digital, la cual es una expresión que conjuga tres factores: consumo, demanda y la capacidad de usar las TIC. (p.39). (Toudert, 2013) advierte que la brecha digital es como un nuevo marco intrínseco de relaciones sociales a escala territorial”.

La situación actual del poco o nulo acceso a las TIC del estudiantado de contextos rurales e indígenas se enmarca en la marginación digital desde antes de la pandemia hasta la actualidad, lo cual genera en las familias y el estudiantado una angustia constante por conseguir los medios y recursos a su alcance para poder desempeñar las actividades académicas. El índice de marginación digital es de mayor crecimiento para las comunidades rurales e indígenas que, para las zonas urbanas, ya que además de no contar con los equipos y herramientas necesarias, existe un conocimiento básico sobre el uso de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación para la interacción virtual, de manera que el estudiantado es forzado a adaptarse a las demandas de educación que se ha interpuesto a las necesidades familiares en un periodo de aislamiento por COVID-19. Esto es una muestra clara de la manera en la que los derechos humanos son vulnerados al no tener las condiciones óptimas para la comunicación, la manifestación de expresión, el acceso total al conocimiento y la construcción de lazos de apoyo mutuo en redes sociales.

Las condiciones de acceso a las TIC con las que cuenta el estudiantado de las zonas rurales e indígenas muestran las carencias de un Estado al no asegurar la mejora constante de la educación y de la vida. Barrantes (s.f.) usa el término de pobre digital para referirse a una persona que carece, sea por falta de acceso – consideración de oferta— o ser por falta de conocimiento de cómo se utiliza, o sea por falta de ingresos –consideraciones de demanda—, de la información y comunicación permitidas por las tecnologías digitales. El término de “pobre digital” que usa Barrantes asigna el problema de la pobreza a la persona; sin embargo, dichas condiciones muestran una grave desigualdad que son una consecuencia de la colonización del saber y del capitalismo que ejerce opresión constante a la vida. Las tecnologías serán los medios, pero, al mismo tiempo su disponibilidad será el componente más visible de la demanda que requiere ser de libre, gratuito y de fácil acceso para todas las personas.

En México, el acceso a internet es considerado un derecho garantizado por la constitución política de nuestro país, pues a partir del 2013, gracias a la reforma de telecomunicaciones, se estipuló como un derecho consagrado en la carta magna. La importancia de internet es que es un habilitador de otros derechos fundamentales como el derecho a la información, derecho a la privacidad y derecho de acceso a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones. (gob.mx, 2016) y si lo vemos más a fondo, también es un medio que posibilita el derecho a la organización del estudiantado como ciudadanos que participan en diversos colectivos y que, en muchos de los casos, para quienes pertenecen a zonas indígenas tienen una participación comunitaria necesaria para resolver las situaciones que se presenten en el transcurrir de la vida. Al mismo tiempo, el acceso a las TIC posibilita el acompañamiento del

estudiantado y de las personas en situaciones de crisis o diferentes necesidades, lo cual fortalece los lazos de apoyo.

Desde estas consideraciones, un estudiante que habita en una zona rural e indígena presentara una desigualdad e inequidad de acceso a las TIC y una constante preocupación por el hecho de no contar con los medios para la elaboración y entrega de sus actividades. Por otro lado, a pesar de que en las zonas urbanas existe la infraestructura tecnológica básica, así como un ámbito de demanda y oferta de servicios y herramientas tecnológicas mayoritariamente equilibrados, las condiciones socioeconómicas y socioeducativas del estudiante en el contexto urbano tienen un papel importante en el acceso y uso adecuado de los servicios de internet que pueden ser de forma fija, mediante la contratación de los servicios por medio de un ISP (Proveedor de Servicios de Internet).

Aunado a lo anterior, las zonas urbanas al contar con infraestructura y servicios de internet de calidad, los procesos educativos virtuales se han gestado desde la formación básica puesto que existe en la mayoría de las instituciones de educación el equipamiento y los servicios necesarios para el uso de las TIC, lo cual es una ventaja en la adquisición de habilidades y competencias digitales en mayor medida sobre las zonas rurales e indígenas, en donde al no contar con infraestructura tecnológica útil y de calidad, el estudiantado no tuvo una formación temprana en el uso y adquisición de competencias digitales.

De acuerdo con datos del INEGI (2019), la relación de acceso a internet por zona urbano-rural muestra una diferencia de 32.5 puntos porcentuales, ya que los resultados reflejan un 73.1% en las zonas urbanas y 40.6% en las rurales (párr.7). Ante este planteamiento, es importante no dar por hecho que por pertenecer a una zona urbana no existen condiciones de desigualdad ya que, de acuerdo con el estudio aquí realizado, el estudiantado de las zonas urbanas presenta problemas económicos, de desigualdad de género y de clase en el acceso a las TIC y también requiere de un proceso de acompañamiento socioemocional en su proceso de formación profesional.

Los precedentes de desigualdad en los contextos que vive el estudiantado de los programas educativos de Gestión Intercultural para el Desarrollo y contaduría son insumos útiles para procedimientos normativos, jurídicos y éticos en el diseño de políticas de educación basadas en la inclusión, la equidad y la justicia que buscan el acceso libre y gratuito a la información, la eliminación de la brecha digital y la implementación de estrategias de cuidados individuales y colectivos en la educación superior. Es indispensable el emprendimiento de acciones que transversalicen y sumen los esfuerzos de adecuaciones en infraestructura tecnológica en las regiones vulneradas por la desigualdad respetando los espacios sagrados, la biodiversidad, los usos y costumbres, es decir, que las TIC contribuyan además en la defensa de los territorios y la resistencia ante los sistemas de opresión derivados del patriarcado, el capitalismo y el colonialismo y no como un medio de control o remplazo de los saberes locales.

III. Adversidades en la educación superior en tiempos de COVID-19

El estudiantado participante en este estudio pertenece a comunidades y localidades rurales y urbanas, entre estos contextos existen similitudes y diferencias. Algunas similitudes que comparten son que en los dos existen deserción escolar ya sea por motivos familiares, económicos, sociales u otros factores atravesados por las condiciones de desigualdad en nuestro país. En ese sentido, el proceso de acompañamiento resulta indispensable para construir una ruta de acción que contribuya por un lado a disminuir el riesgo de abandonar la formación profesional y, por otro lado, acompañar al estudiantado al resolver las situaciones o problemas emergentes en su vida.

Uno de los factores que desfavorece la continuidad de los estudios de la educación superior es el mínimo apoyo moral o económico que las familias, (padre o madre, o ambos) brindan a las juventudes estudiantes. Esto es observado en mayor medida, en las zonas rurales donde la juventud colabora en el trabajo de campo o del hogar en los horarios de clases virtuales o actividades académicas desde casa porque son consideradas como actividades más importantes para la vida familiar. Según refiere la página *Cuéntame* INEGI, en 2020, en Veracruz de Ignacio de la Llave el 75 % de mujeres y hombres de 15 a 24 años de edad asisten a la escuela, a nivel nacional la asistencia es de 46% (INEGI, 2020) en el periodo de clases.

Por el lado, entre las diferencias permeadas por la desigualdad estructural, de clase y económica encontramos que hay un mayor acceso a herramientas tecnológicas y/o electrónicas en la zona urbana. En el contexto rural la mayoría de los padres y las madres de familia tienen un nivel educativo básico, que limita ayudar a sus hijos e hijas con sus dudas o actividades escolares. Es indispensable mencionar que en la zona urbana el nivel de estudio de los padres y madres de familia es mayor, alcanzando estudios de educación media superior o superior, el INEGI indica que el mayor porcentaje de población analfabeta en Veracruz de Ignacio de la Llave se encuentra entre las personas de 75 años y más, con 35.3 % (INEGI, 2020).

En la contingencia de COVID-19 la desigualdad social, educativa, de género, económica y de acceso a la justicia fueron más notorias, acentuado los problemas en la educación, la salud y la economía en las familias rurales, donde el estudiantado tiene además, un mínimo acceso a las TIC para el desempeño de sus actividades académicas e incluso acceso a condiciones óptimas de energía eléctrica, esto implica trasladarse a otras comunidades para realizar sus actividades académicas toda vez que se cuente con los recursos económicos para financiar los recorridos de una comunidad a otra; tal es el caso de la comunidad de Huazuntlán que forma parte de la Sierra de Santa Marta y colinda con el cerro San Martín, donde el uso de dispositivos electrónicos con acceso a internet forma parte del privilegio de familias que pueden costear los gastos generados; sin embargo, hay estudiantes que no tienen el privilegio de contar con internet en casa o si cuenta con internet no tienen equipos de cómputo para hacer sus tareas, entre otras condiciones que se interponen y dificultan la elaboración de sus actividades escolares.

El Estado no ha garantizado las condiciones suficientes para la educación virtual en ninguno de los niveles educativos y en ese sentido, la responsabilidad de la educación superior fue delegada a las instituciones públicas como una alternativa viable para continuar con la educación desde casa, esto generó otras problemáticas para la comunidad estudiantil, puesto que el personal docente tuvo que repensar estrategias de educación que en ocasiones no contemplaba si el estudiantado tenía o no las condiciones para estudiar desde casa. Por ejemplo, en las comunidades aledañas a la UVI sede Las Selvas, la mayoría de los habitantes se dedica a las actividades agrícolas, comerciales y de pesca, algunas familias no cuentan con cuartos separados y mucho menos cuartos exclusivamente para el estudio sin interrupción. En ese sentido, en las comunidades los ingresos económicos percibidos no siempre alcanzan para costear el acceso a internet y mucho menos para tener equipos de cómputo de alta capacidad y rendimiento para las actividades académicas.

La pandemia por COVID-19 afectó no solo la comunidad estudiantil de las Instituciones de Educación Superior (IES), también afectó a los padres y madres de familia, a las comunidades y las vinculaciones entre actores para la participación en diversas áreas como el ambiente, la cultural, la salud, entre otros. En todas las regiones del mundo, la mayoría de los habitantes perdieron sus empleos, y la zona rural no fue la excepción, las familias se vieron afectadas a causa del desempleo, quienes se dedicaban al comercio de productos agrícolas se vieron en la necesidad de paralizar sus actividades o dar sus productos a un precio mínimo debido al cierre de mercados y centros de ventas.

En un panorama de desigualdad, exclusión y vulnerabilidad, el acompañamiento en la educación resulta necesario para dar seguimiento a las situaciones, condiciones y necesidades que enfrenta la comunidad estudiantil. Planella (2008) y Vázquez (2006) afirman que el acompañamiento es útil para el logro de metas o propósitos comunes. En ese sentido, ante las adversidades, el acompañamiento desde la horizontalidad implica apoyarse en el encuentro consigo mismo, mirar las fortalezas, debilidades, limitaciones, alcances y potenciales de las personas que forman parte del proceso de acompañamiento, estableciendo “relaciones de compañía que permitan crecer y compartir recíprocamente los sentires, pensares y saberes, sin que cada uno deje de ser lo que es” (Vásquez, 2006:101)”. Por lo tanto, el diálogo, la responsabilidad y la reciprocidad son principios de democracia en el acompañamiento que fortalecen la formación integral en la educación superior.

El acompañamiento basado en un principio de democracia que promueve condiciones de igualdad y equidad se contrapone al principio de ser atendido, dirigir el camino de la otra persona o de determinar las formas de acompañamiento desde una sola mirada y de la misma manera para toda la comunidad estudiantil. En el entendido de que las personas están en un constante aprendizaje, tienen historias, vivencias y habilidades diversas, no podemos generalizar el acompañamiento, necesitamos acompañamientos que fortalezcan los procesos de resiliencia y resuelva problemas, dificultades o conflictos en la vida cotidiana, no solamente los de la vida académica, al respecto Cirulnyk, (2001) y Silas (2009) citado por Martínez y Schmelkes (2015) expresan la importancia de acompañar para enfrentar las adversidades y

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

circunstancias desfavorables pero también para solucionar dudas, concretar metas, intereses, emprender iniciativas, generar, desarrollar y concluir proyectos.

En la educación superior, acompañar desde la virtualidad o la presencialidad, demanda “estar capacitados y dispuestos a formarse, asesorarse y trabajar en equipo; tener visión del alcance e importancia de la tarea de acompañamiento; clarificar hasta dónde estamos dispuestos a llegar en la tarea de acompañar y tener decisión para intervenir e implicarse” (Riveros, 2011), desde el enfoque intercultural el acompañamiento exige el respeto a las diversidades y el constante cuestionamiento de las desigualdades, los racismo, la exclusión y el extractivismo por el que hemos pasado y seguimos expuestos, es en ese sentido, el acompañamiento tiempo el potencial de ser una estrategia de reflexión constante y de resistencia ante los sistemas de opresión.

IV. El derecho a la educación vs desiguales en tiempos de COVID-19

La educación es un derecho humano, reconocida como parte fundamental en el aprendizaje y establecida en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

“Artículo 3º párrafo tercero: La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje”.

Constitución Política del Estado de Veracruz:

“Artículo 10: Todas las personas tienen derecho a recibir educación. El Estado y los municipios la impartirán en forma gratuita. La preescolar, la primaria y la secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior son obligatorias”.

Los resultados de este estudio demuestran que un 20% del estudiantado encuestado menciona que está de acuerdo en que el Estado garantizó una educación de calidad e igualdad desde el inicio del COVID-19, a diferencia de un 31 % que menciona estar en desacuerdo y el resto que corresponde a un 49% dijo que desconoce si el Estado garantizó o no el acceso a la educación, con esto queremos decir, primero que es necesario una mayor difusión, promoción y ejercicio de los derechos humanos y por otro lado que, el Estado debe reconocer que como personas tenemos el derecho a la educación y con ello se requiere la garantía de todas las condiciones de acceso y continuidad de la educación en todos los niveles tanto en las zonas urbanas como rurales, de acuerdo con sus necesidades, características y demandas.

El contenido de Ley referido en los párrafos anteriores sobre la educación que señala la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Constitución Política del Estado de Veracruz no contempla una educación en emergencia sanitaria y por ende, hay un Estado sin preparación que incrementa las brechas socioeducativas y digitales, por lo tanto; tampoco

cuenta con estrategias de acompañamiento que propicie el alcance de las metas, intereses, la resolución de problemas y hacer frente a las adversidades que derivan de los contextos de desigualdad en la educación.

Asimismo, el acceso a la educación es un derecho humano reconocido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el año de 1946 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, trascendental en el perfeccionamiento, tal como menciona la UNESCO *“en la materia se considera un instrumento que ayuda a disminuir la pobreza, aumentar la economía, mejorar las condiciones de salud, concientizar en materia de género para alcanzar su igualdad, armonía y permanencia social”* (UNESCO, 2020).

Lo anterior citado, refiere a los beneficios que la educación es capaz de proporcionar a la sociedad, teniendo como resultados el desarrollo social y la oportunidad de acceder a una mejor calidad de vida, tal como lo señala el artículo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, toda persona tiene derecho a la educación (CPEUM. 2020, art. 3), por lo que el Estado tendría que cumplir con los lineamientos tanto internacionales como nacionales.

“La realización (Sic) del derecho educativo debe satisfacer, además de la cobertura, cualidades fundamentales tales como la obligatoriedad y gratuidad, la calidad, la educación en derechos humanos, la libertad de los padres o tutores a elegir los centros escolares, la posibilidad de que personas privadas o jurídicas creen y dirijan centros escolares, el principio de no discriminación y la cooperación internacional” (Horbath, J. Gracia, M. 2016).

Como se aprecia en la idea anterior el enfoque del derecho educativo plantea una formación inclusiva y no exclusiva, respetando las maneras de ver el mundo de los seres humanos, es por tanto un derecho humano que el Estado debe garantizar para todas las personas sin importar su situación, origen, lengua, estilo de vida, etc. González (2020) reconoce que el Derecho Educativo es un conjunto de normas y disposiciones que garantizan el derecho en la educación tan necesario ante los cambios que COVID-19 (González, 2020). En este tenor, el proceso de acompañamiento en la educación desde el enfoque intercultural en todos los niveles y en este caso, en la educación superior, resulta una estrategia necesaria que contribuye a la enseñanza-aprendizaje del respeto, valoración, reconocimiento y participación de las diversidades sin discriminación, sin exclusión y al mismo tiempo permite conocer y acompañar las situaciones y condiciones en las que el estudiantado realiza sus actividades académicas.

En ese sentido, el acceso a las TIC forma parte de los derechos humanos que contribuye a la construcción de la pluralidad de conocimientos y saberes de las poblaciones mixtas; sin embargo, lo estipulado en los documentos normativos acerca de la educación con equidad no se cumple puesto que en el artículo 3 fracción I, inciso e) menciona: *“será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia”* (CPEUM, 2020., Art. 3). Las medidas implementadas para el desarrollo de la educación superior no cumplen con lo estipulado,

porque solo dan la solución inmediata y superficial a la problemática, pero no desarticula los sistemas de desigualdad y opresión de nuestro país.

V. Construcción de datos de investigación

La metodología de investigación es de enfoque mixto, se obtuvieron datos que ayudaron a medir la percepción de acceso a las TIC del estudiantado de contextos rurales y urbanizados, por medio de la aplicación de una encuesta virtual a estudiantes de programas educativos de Gestión Intercultural para el Desarrollo que se oferta en la UVI Huazuntlán y Contaduría que se oferta en el campus Coatzacoalcos, ambos programas educativos forman parte de la Universidad Veracruzana región Coatzacoalcos – Minatitlán.

El objetivo de este estudio fue indagar el nivel de acceso a las TIC y la percepción del estudiantado de los dos programas educativos sobre el derecho a la educación, las brechas socioeducativas y el acompañamiento emocional en épocas de desarrollo digital y emergencia sanitaria por COVID-19. Esta investigación se llevó a cabo por medio de la aplicación de una encuesta virtual, de elaboración propia que consta de 43 ítems, agrupados en 3 dimensiones, donde en la dimensión primera y segunda, los datos son de tipo cuantitativo y la tercera dimensión es de tipo cualitativo.

Los ítems de tipo cuantitativo utilizaron la medición de escala de Likert 1) *Totalmente en desacuerdo*. 2) *En desacuerdo*. 3) *Neutral* 4) *De acuerdo*. 5) *Totalmente de acuerdo* para el análisis cuantitativo. En el desarrollo de los ítems cuantitativos y cualitativos se consideraron categorías relacionadas con las condiciones de acceso y uso de las TIC, condiciones para el desarrollo de las actividades académicas y las formas de acompañamiento en la trayectoria estudiantil relacionada con la atención de situaciones y problemas socioemocionales y el desempeño académico. En ese sentido, las variables de estudio fueron el acceso a la información, la brecha digital, el derecho a la educación digital como derecho humano y el acompañamiento en la formación integral.

La muestra para esta investigación es de 48 estudiantes de una población total de 107 estudiantes, de los cuáles 50 estudiantes pertenecen al programa educativo de contaduría grupo LC202 y 57 a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, de manera que la muestra está compuesta por 24 estudiantes en cada programa educativo. Para obtener el tamaño de la muestra se utilizó el programa STATS 2.0 con un grado de confiabilidad del 84%, estando este en el rango de muy buena confiabilidad y con un rango de error del 16%. El análisis de datos es realizado a través del software estadístico SPSS v21 donde se obtuvo un resumen de medias y su desviación estándar que muestran los datos estadísticos descriptivos. En la dimensión de acceso y uso de las TIC se tabuló cada ítem realizando el cruce de la información obtenida por zona rural e indígena y urbana para integrar datos de acuerdo con las categorías diseñadas.

A través de los instrumentos de investigación aplicados a estudiantes de los programas educativos de Gestión Intercultural para el Desarrollo de la UVI sede Las Selvas y Contaduría

de la región Coatzacoalcos - Minatitlán, se identificaron también problemáticas que el estudiantado tuvo con relación a su proceso de enseñanza - aprendizaje en casa y el ejercicio de sus derechos en periodo de aislamiento por COVID-19.

VI. Resultados obtenidos

Condiciones socioeducativas en tiempos de aislamiento por COVID-19

En las condiciones socioeducativas halladas en los resultados de investigación se manifestaron emociones que derivan de las situaciones y condiciones vividas por los estudiantes, de la totalidad de estudiantes encuestados(as), el 90% sintió emociones de tristeza, el 52% sintió enojo, el 48% sintió miedo y un 22% sintió alegría, es decir, en un(a) mismo(a) estudiante se experimentó más de una emoción y de eso derivan los porcentajes identificados. Estas emociones fueron recurrentes en el estudiantado tanto en las zonas urbanas como en las rurales indígenas, es decir que las desigualdades y el aislamiento por COVID-19 afectó las relaciones sociales, el desempeño académico y la salud física, mental y emocional.

Los resultados de la encuesta muestran que el estudiantado experimentó emociones de miedo a que sus familiares fueran contagiados por COVID-19, miedo de no entregar las actividades académicas en el tiempo y con los criterios establecidos por el personal docente, enfatizando la frustración por la calidad o falta de entrega de algunas actividades escolares; también sintieron enojo por no comprender de forma clara las indicaciones sobre sus actividades escolares y por la falta de respuesta de sus compañeros de equipo; frustración, inseguridad y dudas al no saber qué hacer en caso de problemas personales y escolares; desmotivación para continuar estudiando; problemas de salud; estrés y tensión constante por la cantidad de tareas escolares a realizar durante la semana, aunadas a las actividades de sobrevivencia que exige la vida cotidiana y la preocupación por no contar con el equipamiento de cómputo, internet y energía eléctrica para los tiempos de clases.

Los resultados de la encuesta muestran también que, entre las situaciones experimentadas por el estudiantado, se encuentran duelos por fallecimiento de familiares, cuidados a familiares enfermos, desempleo de la persona que sostenía la economía y las necesidades básicas del hogar, situaciones de violencia intrafamiliar, pocas ventas de productos para quienes son comerciantes, discusiones y tensiones familiares, entre otras. Además, algunos estudiantes tuvieron que emplearse o autoemplearse para contribuir a la economía de la familia o por el contrario apoyar en las actividades del hogar, el cuidado de menores y/o en las actividades campesinas dado que el padre, la madre de familia o ambos trabajaron largas jornadas fuera de casa. Al mismo tiempo el estudiantado que se dedicó a estudiar, trabajar y adicionalmente se encargó de colaborar en las actividades del hogar o del campo coincidió en haberse sentido enfermo(a) durante el periodo de contingencia y con una disminución de energía física para realizar sus actividades académicas.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Respecto a las condiciones sociales y de salud, los servicios de acceso a la electricidad, al agua, la adquisición de alimentos o productos de sustento básico para el hogar como el gas, implica para algunas familias o estudiantes a cargo del hogar invertir tiempo en el recorrido del hogar a los servicios requeridos. El tiempo en las zonas rurales en ocasiones rebasa los 60 minutos para viajar y retornar de un lugar a otro. Además, el acceso a los servicios de salud en las zonas rurales requiere de invertir recursos económicos y tiempo para el traslado, que en ocasiones rebasan los 90 minutos, lo cual es un gasto adicional no contemplado en las familias.

En el periodo de contingencia, estudiar en casa ha sido un reto para todas las personas, pero sobre todo para las mujeres, ya que, según los datos encontrados, las actividades domésticas y de cuidados a personas enfermas, infancias o actividades de alimentación, estuvo a cargo en mayor medida sobre las mujeres del hogar. Es decir, las mujeres estudiantes, destinaron tiempos para los estudios universitarios, para los cuidados de otras personas y de sí mismas. Estos cuidados, además fueron dados en condiciones de desigualdad en cuanto a los tiempos distribuidos entre los integrantes del hogar (hombres-mujeres) para la atención y servicios de apoyo a enfermos e infantes; lo cual limitó los tiempos de descanso para las estudiantes y duplicó las demandas de energía física y concentración en las actividades académicas.

Ante este panorama de vida, el 20% del estudiantado pensó en darse de baja temporalmente o abandonar la carrera porque no tenía las condiciones emocionales, ambientales, de apoyo moral y/o económicas para hacer las actividades, el 45% postergó la entrega de sus actividades académicas por miedo, desinterés o pereza para realizarlas, haciendo cosas de su agrado o que no tenían nada que ver con sus clases y el 35% dijo realizar la mayoría de las veces sus actividades escolares sin complicación. Los resultados dan cuenta de que el acompañamiento desde el ámbito académico, los talleres, cursos y pláticas que aportan al desarrollo de habilidades socioemocionales ofertados por las entidades académicas, el uso de las redes sociales y la convivencia familiar fueron factores recurrentes que contribuyeron a contrarrestar los efectos de las condiciones adversas en la educación superior.

Condiciones de acceso y uso de las TIC

Los resultados obtenidos en la tabla 1, muestran que más del 50% del estudiantado no cuenta con las condiciones óptimas y suficientes de acceso a servicios de internet, es decir que no tienen equipos de cómputo o dispositivos de comunicación con las capacidades y cualidades necesarias para el desarrollo de sus actividades en modalidad virtual. Esto generó en el estudiantado un estado de incertidumbre al no tener el equipo y las herramientas digitales para poder desempeñar sus actividades académicas.

Tabla 1.*Estadísticos descriptivos aplicados a los ítems de la dimensión brecha socioeducativa y desarrollo digital.*

Brecha social y educativa		
Pregunta	Media	Desviación Estándar
1. Durante el periodo de contingencia tuve acceso a dispositivos electrónicos como: computadora, laptop, Tablet para realizar mis trabajos académicos.	3.41	1.30
2. Durante el periodo de contingencia tuve acceso a conexión de Internet fijo para el desarrollo de mis actividades académicas, como investigaciones, consultas, entrega de evidencias, etc.	3.16	1.15
3. Me fue posible la asistencia a todas o la mayoría de mis sesiones de clases virtuales por medio de una plataforma de videoconferencia.	3.02	1.32
4. Realicé la entrega de mis actividades en tiempo y forma por medio de una plataforma de entrega como Eminus, correo electrónico u otro.	3.06	1.34
5. El o la docente recogió mis actividades en casa, o las recibió en la Universidad.	2.25	1.19
6. Busqué una forma de conectividad distinta al Internet fijo, como el uso de datos móviles por medio de un Smartphone.	3.33	1.41
7. Fui a un ciber café u lugar público para poder realizar la entrega de mis actividades por medio de una plataforma digital.	2.65	1.36
8. Utilicé mi Smartphone como medio de conectividad para la asistencia a sesiones de clases, entrega de trabajos/tareas, así como la elaboración de estas, al no tener acceso a otro dispositivo de conectividad.	3.56	1.28
9. En el contexto virtual, me sentí sin herramientas para poder desempeñar mis actividades académicas y obtener el aprovechamiento deseado.	2.84	1.27
10. Dedicué una considerable suma de tiempo a la elaboración de mis actividades al no tener acceso a internet o una computadora en casa.	3.27	1.44
11. Mis maestros fueron consientes, flexibles y considerados en cuanto a la entrega de actividades académicas.	3.64	1.32
12. Mis maestros generaron y aplicaron estrategias para conocer mi situación de acceso a las TIC.	3.27	1.34
13. Consideré bien planeadas las estrategias que adoptó mi universidad para combatir la pandemia en cuanto a implementación de los contenidos de experiencias educativas.	3.50	1.18
14. Mi entidad académica generó estrategias para capacitarme en el manejo y uso de las TIC.	3.04	1.16

Nota: Elaboración propia 2021.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Bajo ese mismo tenor, se evidencia que algunos estratos de la población estudiantil cuentan medianamente con acceso a las TIC, toda vez que las medias obtenidas oscilan entre los valores de 2 y 3, siendo en la escala: 2) *En desacuerdo* 3) *Neutral*. Un valor de 2.25, afirma que las actividades académicas y retroalimentaciones no fueron recogidas en casa del estudiantado o en las respectivas entidades académicas. Es decir que la mayoría de las actividades se realizaron desde la virtualidad.

De acuerdo con el valor de 2.65, donde se da respuesta a la asistencia a entornos de conexión públicos a los cuales no asistían, da pauta a decir que la mayor parte de los estudiantes son conscientes de los efectos en la salud del virus SARS-CoV 2, al decidir no arriesgarse a salir a entornos donde hay conglomerado de personas. En contraparte el valor más alto fue de 3.64, donde una mayoría de estudiantes, afirma que el personal docente fue comprensivo y flexible en cuanto a la entrega de actividades académicas; sin embargo, al no llegar a un 4, correspondiente en la escala a: 4) *De acuerdo*, se observa que se requiere de fortalecer la capacidad de empatía en el personal académico y el desarrollo del trabajo académico en contexto o situaciones adversas dada la contingencia sanitaria, que van desde dificultades económicas, hasta complicaciones en la salud.

El análisis con tablas cruzadas se realizó para identificar el acceso a las TIC, por zona (urbana y rural e indígena), siendo el estudiantado de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo que vive en contexto rural e indígena, mientras que el estudiantado del programa educativo de Contaduría vive el contexto urbano.

Tabla 2.

Número de estudiantes con acceso a dispositivos electrónicos en contextos rurales/ indígenas y urbanizados

		Durante el periodo de contingencia tuve acceso a dispositivos electrónicos como: computadora, laptop, Tablet para realizar mis trabajos académicos.					
		Totalmente en desacuerdo			Totalmente de acuerdo		
		En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	De acuerdo	Total	
Zona							
	Urbana	1	5	9	7	24	
	Rural/Indígena	4	6	4	5	24	
	Total	5	11	13	12	48	

Nota: Elaboración propia 2021.

La tabla 2 correspondiente al ítem 1, muestra con claridad, la desigualdad de acceso a equipos y dispositivos de cómputo entre el estudiantado. En la zona rural e indígena se tiene un total de 15 estudiantes que manifiestan una falta de acceso adecuado de equipos que posibilitan facilidades para realizar trabajos académicos, mientras que, en la zona urbana, un total de 21 estudiantes afirmaron contar con las condiciones necesarias para el trabajo

académico en modalidad virtual, tomando en consideración que el análisis se realiza desde la respuesta 3 hasta la 5.

Tabla 3.

Número de estudiantes con acceso a servicios de internet fijos en contextos rurales/ indígenas y urbanizados para el desarrollo de actividades académicas en contingencia sanitaria.

		Durante el periodo de contingencia tuve acceso a conexión de Internet fijo para el desarrollo de mis actividades académicas, como investigaciones, consultas, entrega de evidencias, etc					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Zona							
	Urbana	0	4	6	10	4	24
	Rural/Indígena	3	8	8	2	3	24
	Total	3	12	14	12	7	48

Nota: Elaboración propia 2021.

La tabla 3 correspondiente al ítem 2, en el que se puede observar la inequidad de acceso a servicios de internet, entre estudiantes de la zona rural e indígena con la zona urbana pues un total de 20 estudiantes de zona urbana afirma tener acceso a una conexión de internet fijo, mientras que, en la zona rural e indígena, 22 estudiantes manifiestan no contar con acceso a internet en casa, por tanto, se percibe una brecha digital grande con relación a las zonas evaluadas.

Tabla 4.

Número de estudiantes que utilizaron su Smartphone como medio de conectividad académica durante la contingencia sanitaria, en contextos rurales/ indígenas y urbanizados.

		Utilicé mi Smartphone como medio de conectividad para la asistencia a sesiones de clases, entrega de trabajos/tareas, así como la elaboración de estas, al no tener acceso a otro dispositivo de conectividad.					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Zona							
	Urbana	2	2	7	8	5	24
	Rural/Indígena	2	4	5	3	10	24
	Total	4	6	12	11	15	48

Nota: Elaboración propia 2021.

En el ítem 8, referente a la tabla 4, se observa que la zona urbana, supera ligeramente a la zona rural e indígena, con respecto al uso del Smartphone como medio de conectividad, con únicamente 2 puntos de diferencia, lo cual puede interpretarse desde miradas de la zona rural e

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

indígena como un medio sustituto de comunicación, al no contar la mayoría con equipos y dispositivos de cómputo; mientras que desde la perspectiva de la zona urbana, se interpreta el uso del Smartphone como un factor de comodidad, pues anteriormente los resultados arrojan que se cuenta con equipos necesarios para atender las actividades académicas.

Tabla 5.

Número de estudiantes que sintieron que su desempeño académico se debió a la falta de accesibilidad de medios tecnológicos durante la contingencia sanitaria, en contextos rurales/indígenas y urbanizados.

		En el contexto virtual, me sentí sin herramientas para poder desempeñar mis actividades académicas y obtener el aprovechamiento deseado.					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Zona	Urbana	6	2	12	3	1	24
	Rural/Indígena	5	2	7	6	4	24
	Total	10	4	19	9	5	48

Nota: Elaboración propia 2021.

El ítem 9, que corresponde a la tabla 5, se muestra que tanto el estudiantado de las zonas rurales e indígenas como de las zonas urbanas, manifestaron sentirse sin herramientas de acceso a las TIC, con el objetivo de obtener un aprovechamiento deseado, pues entre ambas zonas evaluadas, únicamente existió un punto de diferencia, siendo 17 estudiantes rurales e indígenas y 16 estudiantes de zona urbana los que consideran que en el contexto virtual gran parte de su aprovechamiento académico se debe a la falta de equipamiento, accesos, espacios y ambientes de aprendizaje adecuados.

Tabla 6.

Número de estudiantes que consideraron adecuadas las estrategias de las IES durante la contingencia sanitaria.

		Consideré bien planeadas las estrategias que adoptó mi universidad para combatir la pandemia en cuanto a implementación de los contenidos de experiencias educativas.					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Zona	Urbana	0	1	13	4	6	24
	Rural/Indígena	3	3	8	2	8	24
	Total	3	4	21	6	14	48

Nota: Elaboración propia 2021.

En la tabla 6, que corresponde al ítem 13, se muestra que de un total de 48 encuestados, tanto el estudiantado de la zona rural e indígena como los de la zona urbana, consideran que las acciones realizadas por la IES fueron las correctas, pues se adaptaron los contenidos a las necesidades del entorno actual, bajo la premisa del cuidado de la salud, tanto de docentes, administrativos, personal técnico/manual, como de la comunidad universitaria, pues se obtuvieron datos pares, con un total de 10 puntos por zona, los cuales manifestaron estar de acuerdo con las acciones emprendidas para la realización de las actividades académicas en contextos virtuales.

Derecho al acceso y uso de las TIC

México no estaba preparado para una situación de contingencia por pandemia y mucho menos para las clases virtuales o a distancia desde los propios hogares, la legislación requiere, en ese sentido, ser reformada desde el análisis y las demandas de las poblaciones mixtas y los diferentes contextos y niveles de educación.

El ítem 16, que corresponde a la tabla 7 donde los encuestados, 17 estudiantes de la zona rural e indígena y 18 de la zona urbana, en estar totalmente de acuerdo que el Estado no le garantizo una educación de calidad e igualdad en estos tiempos de contingencia, fueron poco de ambas zonas en estar de acuerdo que el Estado si le garantizo el derecho educativo de calidad.

Tabla 7.

Número de estudiantes que consideran que el Estado no garantizó una educación de calidad e igualdad en el tiempo del COVID 19.

Zona	Consideras que el Estado no garantizó una educación de calidad e igualdad en el tiempo del COVID 19.					
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Urbana	2	1	0	3	18	24
Rural/Indígena	2	0	0	5	17	24
Total	4	0	0	9	35	48

Nota: Elaboración propia junio 2021

De acuerdo con los(as) encuestados(as), en la tabla 7 opinan que el Estado no garantizó una educación de calidad e igualdad, al respecto, derivado de los resultados hallados es necesario generar reformas en la educación que contemplen condiciones de igualdad y equidad, no basta con que las IES y el personal docente diseñe y diversifique estrategias de enseñanza-aprendizaje basados en los contextos de sus estudiantes, se requiere de cambios estructurales para una educación con pertinencia sociocultural en tiempos de desarrollo digital y aislamiento por contingencias sanitarias que considere; por ejemplo, que hay familias con más de dos

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

integrantes estudiando y/o laborando, por lo que los recursos digitales, equipamiento, y de acceso a internet son compartidos en condiciones de acceso a las TIC con mala calidad.

Entonces, el Estado tiene que modificar sus leyes para poder brindar una educación de calidad y generar políticas públicas de inclusión que atienda las necesidades sociales para el bien estar y la diversificación de las modalidades educativas en tiempos de crisis sanitaria.

El ítem 18, que corresponde a la tabla 8, en ello, se tiene que de la muestra con la que se trabajó, 8 estudiantes de la zona urbana, 13 de la zona indígena mostro estar en totalmente de acuerdo, en que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, debe de considerar modalidades educativas en tiempos diversos como se presenta en la tabla.

Tabla 8.

		Creo que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3o debe de considerar modalidades educativas en tiempos de crisis (Guerra, pandemia, etc.)					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalme nte de acuerdo	Total
Zona							
	Urbana	2	0	4	10	8	24
	Rural/In dígena	0	1	3	7	13	24
	Total	2	1	7	17	21	48

Nota: Elaboración propia 2021.

Mediante el análisis de la tabla 8, se evidencia que los encuestados mencionan estar de acuerdo, que tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Constitución Política del Estado de Veracruz debe de considerarse acciones y estrategias para la modalidad de la enseñanza-aprendizaje en tiempo de pandemia, crisis o guerra, considerando asegurar el derecho y continuidad de la educación.

En lo que respecta al ítem 19, donde corresponde la tabla 9, se puede visualizar, de la población encuestadas, donde 9 de la zona urbana rural y 11 de la zona indígena ponen de manifiesto en estar totalmente de acuerdo que el derecho de acceso y uso de internet, libre, seguro y gratuito deberá de favorecer el ejercicio de la libertad de expresión.

Tabla 9.

		El derecho de acceso y uso de internet, libre, seguro y gratuito favorece el ejercicio de la libertad de expresión						
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total	
Zona								
	Urbana	1	1	7	6	9	24	
	Rural/Indígena	1	2	3	7	11	24	
	Total	2	3	10	13	20	48	

Nota: Elaboración propia 2021.

De la muestra tomada para la encuesta se tiene que el estudiantado está totalmente de acuerdo en que el uso del internet requiere ser de uso gratuito y de fácil acceso para todas las personas, lo cual favorece el ejercicio de expresión y contribuye a estar en condiciones de igualdad en la educación. El derecho a la educación en tiempo de crisis es considerado, como el conjunto de derechos humanos con el que se debe garantizar el acceso a la educación, la cual debe ser primordial para la nación.

VII. Conclusiones

La planificación apresurada de las actividades académicas ante la llegada del COVID-19 a México y al estado de Veracruz sin prever las condiciones mínimas que exige la educación virtual o a distancia contribuyó a evidenciar en mayor medida la brecha educativa digital en los programas educativos de Gestión Intercultural para el Desarrollo y Contaduría. En ese sentido, desarrollar las clases en un escenario de incertidumbre, miedo, enfermedades físicas, poca comunicación y atención de la salud, afectó el bienestar de la comunidad estudiantil y redobló los esfuerzos de las familias del estudiantado, del personal docente y de otros actores que colaboran en el desarrollo de ambos programas educativos de la Universidad Veracruzana.

El acompañamiento en la trayectoria escolar desde las tutorías, asesorías de investigación o de tipo personal resultan necesarias para enfrentar las diversas situaciones y condiciones adversas experimentadas por el estudiantado en la educación superior, por lo que no debe únicamente enfocarse en el seguimiento de las situaciones académicas, esto por considerar como parte esencial que toda institución debe brindar una educación integral, en el caso de la Universidad Veracruzana y su entidad la Universidad Veracruzana Intercultural, se brindó acompañamiento cercano al alumnado en el contexto de incertidumbre generado por la contingencia sanitaria.

Ahora bien, las tutorías académicas y las asesorías de investigación desde la UVI permite tener presente una condición de igualdad y equidad en el seguimiento educativo que proporcionan los docentes, siendo este factor donde cobra importancia la labor docente Intercultural, misma que tiene presente las necesidades de cada alumno, es por ello que

también se implementa el trabajo colaborativo con los papás o familiares de los estudiantes, para la generación de lazos de confianza en el seguimiento de las actividades que se pudieran hacer fuera del hogar y con ello poder complementar un trabajo teórico con miradas hacia la realidad.

Por otro lado, es propio el reconocimiento de que las poblaciones estudiantiles de las IES, en cuanto al acceso a los servicios de internet y herramientas tecnológicas, se ha convertido en obligatoria la inclusión de las TIC como medios educativos que coadyuven al desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, ya sea de forma directa o indirecta, dotando de habilidades y competencias digitales a las y los estudiantes en su quehacer académico y personal.

La presente investigación, en una de sus dimensiones da cuenta del nivel de accesibilidad a las TIC de estudiantes en contextos rurales – indígenas y urbanizados, de diferentes programas educativos de la Universidad Veracruzana región Coatzacoalcos - Minatitlán, donde se pudo determinar la existencia de una brecha y pobreza digital en los contextos antes mencionados, pues las desigualdades e inequidades existentes son claramente visibles mediante el análisis de las medias y desviaciones estándar obtenidas por medio de estadística descriptiva.

Los datos recabados ubican al contexto rural – indígena de la región en una situación de estancamiento y abandono por parte de las autoridades gubernamentales, que no han propiciado ambientes de desarrollo en materia de comunicaciones en comunidades marginadas, para de tal manera, estas puedan acceder a beneficiarse de los recursos de tecnologías de información y comunicación y por ende un mayor crecimiento educativo para las y los estudiantes de las comunidades, pues a mayor equipamiento tecnológico, mayor índice de aprovechamiento académico y preparación. En contraste México y el estado de Veracruz no ha sabido focalizar sus esfuerzos en la equidad educativa, donde se tiene sin una infraestructura adecuada a los centros educativos de los contextos rurales, pues los equipos disponibles se encuentran inservibles o son obsoletos, incapaces de satisfacer las demandas tecnológicas actuales.

En este mismo sentido las comunidades de contextos rurales e indígenas, cuentan con un acceso precario a los servicios de internet, pues sus conexiones fijas por parte de ISP son de baja velocidad, con altas tasas de latencia de datos, lo cual hace que se tenga acceso muchas veces restringido para uso exclusivo de actividades académicas, aunado al problema constante de cortes de energía eléctrica, donde al no haber este servicio, el servicio de internet tanto fijo como en datos suelen experimentar interrupciones por lapsos prolongados de tiempos que van desde días hasta semanas para la atención de la problemática y en el caso de que algunos equipos de acceso a internet como módems, NTU, fusibles, cableados, etc., resulten dañados por los constantes cortes de energía, los reemplazos de dichos equipos pueden tardar hasta meses.

En comparativa con estudiantes de la misma casa de estudios pero en contextos urbanizados, la investigación arroja que estos cuentan con acceso a herramientas tecnológicas y de servicios de internet fijo en el hogar, así como espacios propicios para el desarrollo

ininterrumpido de sus actividades académicas, puesto que el 91% de las y los estudiantes de este contexto manifestaron contar con equipos tecnológicos para el desarrollo de sus procesos educativos, en cuanto al acceso a internet el 86% de estudiantes afirmaron contar con internet fijo por parte de un ISP.

Se puede percibir por parte de la investigación que la distribución de oportunidades y acceso a las TIC en contextos rurales e indígenas se encuentra en estado inequitativo por parte de la distribución de los recursos para el equipamiento de las instituciones educativas, de igual modo se percibe que juega un papel muy importante el contexto de las regiones, pues la problemática se vincula al desarrollo local en su dimensión meramente social y económica.

Disociar o ignorar la problemática que se visibiliza por contextos de contingencia sanitaria, repercutiría en un mayor estancamiento tecnológico y un incremento en la brecha digital en contextos comunitarios, donde sin duda, es necesario incorporar infraestructura tecnológica de acceso libre, donde las y los estudiantes de los pueblos originarios puedan acceder a la vasta red de información que proporcionan los servicios de internet, mediante una conectividad comunitaria que dote de accesibilidad a las comunidades, recordando que servicios particulares por parte de ISP, no resolverían el problema, puesto que el reflejo económico en situaciones vulnerables o de marginación, representa un obstáculo al pago y contratación de servicios personales de acceso a internet, por tanto la brecha digital debe concebirse como un instrumento de desarrollo urgente que potencialice las capacidades, habilidades y competencias de las y los estudiantes en contextos rurales e indígenas y se adentre a las comunidades a la creación de sociedades de la información, puesto que la accesibilidad a las TIC, representa una demanda de desarrollo en un tejido estructural socioeconómico que actualmente se visibiliza como desigual, pero que puede tener tintes de potencializar desarrollo y buen vivir para los pueblos originarios.

Bibliografía

- Barrantes, R. (s.f.). *Análisis de la demanda por TICs: ¿Qué es y cómo medir la pobreza digital?* Obtenido de Dialogo regional sobre sociedad de información: [[Enlace](#)].
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020). Artículo 3°. Recuperado el 29 de junio 2021 de: [[Enlace](#)].
- Constitución Política del Estado de Veracruz, (2020), Art. 10, recuperado de: [[Enlace](#)].
gob.mx. (17 de 05 de 2016). *Gobierno de México*. Obtenido de: [[Enlace](#)].
- González Alonso F. (2020). “COVID-19 y Derecho Educativo: dificultades, desigualdades y respuestas didácticas y organizativas en la posnormalidad” (pp.221-251). En: F. González Alonso & R. Castaño Calle, *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo* (San José, Costa Rica: Ed. Isolma).
- Horbath, J., & Gracia, M. (2016). El derecho a la educación: un análisis a partir de la política educativa de las dos últimas décadas en México (libro electrónico). *Revista de Relaciones Internacionales*. Recuperado el 14 junio 2021, de: [[Enlace](#)].
- INEGI. (15 de 05 de 2019). *inegi.org*. Obtenido de: [[Enlace](#)].

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

- Micheli Thiri3n, J., & Valle Z3rate, J. E. (2018). *La brecha digital y la importancia de las tecnolog3as de la informaci3n y la comunicaci3n en las econom3as regionales de M3xico*. M3xico: Realidad, datos y espacio Revista Internacional de Estadística y Geograf3a.
- Sampieri, R. (2010). *Metodolog3a de la Investigaci3n*. M3xico DF.: Mc Graw Hill.
- Toudert, D. (2013). La brecha digital en los contextos de marginaci3n socioterritorial en localidades mexicanas: exploraci3n y discusi3n. *Comunicaci3n y Sociedad*, 153-180 INEGI, (2020). Cuéntame, Educaci3n, recuperado el 29 de junio 2021, de: [\[Enlace\]](#).
- UNESCO. (2020). El aprendizaje debe continuar: Recomendaciones para mantener la seguridad y la educaci3n de la niñez durante y despu3s de la crisis del COVID-19 (libro electr3nico) (p. 5). Recuperado el 25 octubre 2020, de: [\[Enlace\]](#).

Capítulo 8

PERSPECTIVAS DE USO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA A TRAVÉS DE FOROS DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN SALUD 2.0 EN CHIAPAS, MÉXICO

Dra. Maritza Carrera Pola
Dr. Rodolfo Humberto Ramírez León

*Universidad Autónoma de Chiapas
RIIDE México*

I. Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), durante el siglo XXI, han irrumpido en las aulas, como herramientas para la gestión del conocimiento, utilizándose de manera más asidua durante el periodo de pandemia generada por la COVID-19.

Las TIC permitieron lograr una intercomunicación entre las personas, fortaleciendo los lazos sociales, posibilitando realizar las actividades de educación desde casa, a través de ambientes virtuales de aprendizaje, además de propiciar los espacios para el teletrabajo, la cultura y el ocio. Estos cambios inmersos en las actividades antes descritas serán irreversibles, porque las empresas, organizaciones y gobiernos, han reconocido las bondades del uso de las TIC, al poder ampliar su mercado, incrementado el número clientes, reducción de costes fijos, tales como infraestructura en edificios, consumo de agua, electricidad, entre otros; así como, el romper barreras de tiempo y barreras geográficas. (Prieto, 2018) (Cotino, 2020).

Sin embargo, para acceder a este nuevo sistema económico y social, es necesario contar con el servicio de Internet, mismo que se ha convertido en un punto indispensable en el hogar, como el servicio de agua potable y electricidad. De acuerdo al informe de Internet World Stats (2021) en el mundo se tiene aproximadamente 5 billones de usuarios, Asia tiene el 53% de usuarios a nivel mundial (s/n).

En el caso de México, según datos del INEGI (2020) el 60.6% de hogares cuentan con internet con relación al total de hogares (s/n), y aún cuando la brecha digital se sigue ampliando, la brecha digital por apropiación se ha reducido.

La pandemia derivada de la COVID-19, ha puesto de manifiesto la fragilidad de la salud, del ser humano, cuyo derecho es inalienable. Se pudo percibir que la inexperiencia y la falta de cultura del uso de las herramientas digitales en este sector, al menos en nuestro país, limitó su uso a informes y recomendaciones en el caso de la emergencia sanitaria, a cursos en línea, para

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

personal de salud y población en general, y algunos servicios médicos particulares, las consultas en línea, a través de teléfono o WhatsApp, lo cual no es una forma adecuada de realizar este tipo de servicio, por lo que sitúa la necesidad de que el personal de salud, adquiera las habilidades digitales como se ha visto con el profesorado y otros profesionistas al realizar el teletrabajo.

Es necesario que se reconozcan las acciones y experiencias de países más desarrollados, y con mayor experiencia en este tema, así mismo de particulares y universidades, tal es el caso de la Universidad de Stanford de los Estados Unidos que en 1990, creó un proyecto denominado “El Paciente Experto”. Y, más adelante, en España, se ha llevado a la práctica el proyecto “Escuela de Pacientes” (March, 2021), así como la “Universidad de Pacientes”, donde se toma en cuenta como un activo, el conocimiento del paciente sobre su enfermedad. Asimismo, aparece un nuevo concepto: “alfabetización sanitaria” (Arrighi, 2021), cuyo objetivo es que las personas aquejadas por enfermedades, adquieran un conocimiento más amplio sobre su padecimiento y puedan tomar decisiones de forma crítica y reflexiva, haciéndolos coparticipes de su propio tratamiento, y aquí también entramos en otros conceptos denominados Salud 2.0, Medicina Participativa y Cuidados participativos de salud (Ferrero, 2014). Estos proyectos que ya son una realidad en Estados Unidos y Europa, tienen como medio para poder acceder a un número mayor de pacientes a los recursos digitales, tales como internet, el uso de computadoras, teléfonos inteligentes, tabletas, aplicaciones, sitios web y recursos multimedia, infografías, videos y podcast, así como webinars y videoconferencias (March, 2021).

Estos proyectos además de beneficiar a los pacientes y a sus familias, también benefician a los gobiernos e iniciativa privada, porque disminuyen los costos generados por los tratamientos para los pacientes con enfermedades crónicas, mediante la alfabetización sanitaria y el seguimiento de un protocolo de entrenamiento para los pacientes y las personas que los cuidan.

II. Marco Teórico

En el programa de Médico Cirujano 2013, que se imparte en la Facultad de Medicina Humana de la UNACH campus II, existe la unidad de competencia Práctica Comunitaria II, la cual tiene como propósito principal:

“...que el estudiante aplique de forma crítica y reflexiva los saberes construidos provenientes de diversas fuentes de información para la solución del problema de salud priorizando las medidas de promoción y educación para la salud; aplicando las estrategias y técnicas que se requieren para el desarrollo del trabajo de equipo y la participación comunitaria, en un programa de atención a la salud y realizar una práctica comunitaria que permita ejercitar e integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores desarrollados durante el ciclo de formación escolar”. (UNACH, 2021)

Es decir, pretende que los y las estudiantes, lleven a la praxis los conocimientos adquiridos de forma teórica y práctica, a través de un proyecto integrador de intervención para

la práctica comunitaria sobre un problema de salud. Las palabras claves promoción y educación en salud, es importante definir estos conceptos, según la Carta de Ottawa(1986):

“La promoción de la salud, consiste en proporcionar a los pueblos, los mecanismos necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma, para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente. La salud se percibe pues no como el objetivo sino como la fuente de riqueza de la vida cotidiana. Se trata por tanto de un concepto positivo que acentúa los recursos sociales y personales, así como las aptitudes físicas por consiguiente, dado que el concepto de salud como bienestar trasciende la idea de formas de vida sanas, la promoción de la salud no concierne exclusivamente al sector sanitario” (OMS, 1986).

Reflexionando sobre el concepto anterior podríamos entender que la promoción de la salud, busca encontrar los mecanismos necesarios para mejorar la salud, los cuales se realizan en esta competencia de Práctica Comunitaria, la cual venimos explicando, estos mecanismos se realizaban de forma presencial, hasta antes de la pandemia, mediante ferias de la salud, talleres de intervención y educación, realizados con grupos de estudiantes, dirigidos a la convivencia con grupos o asociaciones de personas en condiciones de vulnerabilidad, tal es el caso de colonias de pobreza extrema, personas de la tercera edad, niños y adolescentes de escuelas de zonas marginadas. Sin embargo, también eran atendidos aquellos grupos que solicitaban la participación de los y las estudiantes de Medicina, como grupos de profesores, para aprender sobre atención en casos de emergencia y prevención de desastres, sobre problemas de adicciones y de convivencia escolar como el bullying y cyberbullying.

Para ello los alumnos y las alumnas, construyen conceptos tales como: Ecología Humana, la cual puede definirse, según la Asociación para el Estudio de la Ecología Humana, como:

“La ciencia que estudia la vida y la actividad humana en los ecosistemas que ocupa nuestra especie en el presente y en los que ha ocupado en el pasado. Se centra en la interacción biocultural del hombre con su medio, explica por qué la cultura es el principal factor ambiental capaz de modificar los medios físico y biológico de los ecosistemas, de modular la expresión de los procesos biológicos de las especies que en ellos conviven, incluida la nuestra, y de condicionar sus tendencias de futuro” (AEEH, 2011).

Por ello se busca que los y las estudiantes, conozcan previamente sobre las personas beneficiarias del proyecto, sobre su cultura y su lengua, porque muchas veces son pueblos originarios de nuestro país, y de acuerdo a la definición la cultura es el factor que permite la adaptación a los ecosistemas y a los procesos biológicos, es necesario comprender porque de sus costumbres y la forma de comunicarse, para que el proyecto logre alcanzar los objetivos de llevar salud a las comunidades o grupos de personas, pero con respeto a su propia cultura.

Otro concepto analizado dentro de las actividades académicas es el de Bioética, que se puede definir según el artículo de Miguel García (2006):

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

“...con un sentido que hoy podríamos considerar como de bioética global, un diálogo entre la Ciencia y las Humanidades como única posibilidad de mirar al futuro de la existencia humana con esperanza, el principal punto de interés de la reflexión bioética ha estado en el campo de la investigación y la práctica médica, aunque se advierte una expansión de dicha reflexión hacia otros campos, como el del medio ambiente”. (García, 2006).

Los principios de la Bioética que rigen las actividades de investigación en seres humanos son: beneficencia, respeto a la autonomía de las personas, justicia y no maleficencia (García, 2006).

Es fundamental que los y las jóvenes estudiantes de medicina comprendan los conceptos anteriores, ya que se realizará una investigación en seres humanos, a través de su cultura y como mejorar su calidad de vida, para un apropiado desarrollo y adaptabilidad al medio ambiente, de tal manera que puedan instruir a estos grupos de personas, la necesidad de lograr una mejor adaptación a los ecosistemas sociales y naturales, como lo señala la Ecología humana, y que deben procurar proporcionar sus servicios profesionales de acuerdo a los cuatro principios de la Bioética, para construir este puente entre ciencia y tecnología.

Además se retoman los conocimientos previos que son instruidos en la competencia de Metodología de la investigación, porque se realiza el proyecto con un enfoque cualitativo, a través de la investigación acción, con la modalidad técnica, porque se diseña y se aplica un proyecto de intervención, que se busca sea eficiente y eficaz, para mejorar la salud, en consecuencia la calidad de vida de las personas, y se aprovecha porque los y las estudiantes, resolverán un caso práctico, de manera colegiada a través de grupos colaborativos, en los que se apropian del rol de investigadores, junto con los profesores participantes. (Colmenares & Piñeiro, 2008).

Como herramientas básicas para la realización de los proyectos, se ha utilizado la internet y la web, como medios para realizar la investigación bibliográfica, la realización de los entornos multimedia, y la puesta en marcha de los proyectos de intervención, a través de la competencia de Taller de Tecnologías de la Información y la comunicación. Los alumnos y las alumnas aprenden a utilizar estas herramientas conocidas como TIC, para la autogestión del conocimiento, utilizando las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC). En la sociedad del conocimiento se incorporan las TAC, para mejorar la tarea educativa, que permiten la inclusión a través de la creación de materiales educativos (Parra, y otros, 2019) y las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), como una nueva terminología que se da a las TIC, que se usan como base para la cohesión social de grupos determinados de personas, como las redes sociales (Zambrano, 2017). En este caso se busca aprovechar las redes sociales para empoderar a las personas en el conocimiento de su propia salud.

III. Desarrollo

Se ha realizado esta propuesta de intervención, a través de las unidades de competencia Práctica comunitaria y Taller de Tecnologías de la información, lográndose la realización de

cinco Foros de Proyectos de Investigación de Salud 2.0 y el Primer Foro de Proyectos de Investigación para Escuela de e-pacientes.

Para la realización de estos foros, se ha buscado que los y las jóvenes estudiantes realicen estos proyectos, como parte de las actividades escolares, así mismo para la acreditación de las unidades de competencia correspondientes, pero se le ha dado un plus, con la realización de este foro, que pretende además ser un pequeño congreso, para que los y las jóvenes adquieran las habilidades de presentación de proyectos de investigación, manejo de escenario y ponencias orales.

La participación de los y las estudiantes es de alrededor de 130 por cada ciclo escolar, se tienen dos periodos escolares al año y la participación de alrededor de 20 profesores y profesoras, en calidad de evaluadores y evaluadoras de los proyectos de investigación.

A diferencia de los proyectos de Paciente Experto y Escuela de pacientes, los temas de salud seleccionados, además de abordar aquellos padecimientos de índole crónico degenerativos y enfermedades no transmisibles (ETN), como: Diabetes Mellitus tipo I y II, Cáncer de mama (mujeres y hombres), Cáncer cervicouterino, Cáncer de próstata, Cáncer de colón, EPOC, Enfermedades de transmisión sexual, VIH/SIDA, Cáncer de piel, Cardiopatía coronaria, Depresión, Ansiedad, Bipolaridad, también se han abordado temas de salud tales como: Estilos de vida saludable y factores de riesgo, Cuidado de la piel, Nutrición y desnutrición, Salud sexual, Embarazo precoz, Enfermedades más frecuentes en niños y niñas, Accidentes en el hogar, Enfermedades emergentes: Zika, Chicunguya, Dengue clásico y hemorrágico, Donaciones y transplantes, y el tema más actual Covid-19, para ello se han realizado proyectos de prevención, Protocolos de Higiene y desinfección, e Importancia de la vacunación.

Se han tratado temas muy relevantes como la cartilla de vacunación, los problemas de la automedicación, Fakes News de la medicina, Primeros Auxilios, Reanimación Cardiovascular Básica (RCP), Medidas de protección civil ante desastres naturales.

Así mismo, temas de adicciones: alcoholismo, drogadicción, consumo de fármacos, adicción al sexo, a los juegos, a las relaciones, al trabajo, a las compras, anorexia, bulimia, comedor compulsivo, abuso del uso de las TIC y sus consecuencias de salud.

Otros temas, también de gran importancia, son los de conducta y de índole social que derivan en problemas de salud tales como: violencia en el noviazgo, violencia de género, bullying y cyberbullying, Síndrome de Bournout, Resiliencia, Tecno estrés docente, Tecno estrés de estudiantes y Violencia Gineco-obstetra.

Por otro lado, se ha reconocido como uno de los principales problemas de salud a nivel mundial, el señalado por la Organización de las Naciones Unidas: Cambio Climático desde la perspectiva de salud y atendiendo a problemáticas de nuestro entorno se han tomado temas como: Prevención de incendios forestales y Separación y reciclado de basura. (PAHO, 2021).

Todos estos temas son de índole sanitaria, porque afectan el capital más importante del ser humano, su salud.

IV. Inicio del proyecto

El proyecto inicia, con la agrupación de los estudiantes, en equipos de trabajo colaborativo, para ello, se les proporciona información sobre que es un equipo, su funcionamiento, valores, los roles de cada integrante y como debe fluir la comunicación. Posteriormente, se les deja la actividad creatividad y de innovación, para que creen la identidad del equipo, por lo que deben elegir un nombre, lema y logotipo, para afianzar la integración en el equipo (GYOSIST3M, 2020). Antes de realizar esta actividad seleccionarán el tema, porque hemos visto en la práctica, que la identidad del equipo se ajusta al tema del proyecto que generarán, y de esta forma se perciben identificados entre los miembros del equipo y el objetivo general del proyecto.

Para la creación del logo se utilizan aplicaciones digitales, tales como, CANVA, Logo Maker, Logo Genie, entre otros. Se les indica que sus diseñoS deben ser originales, cuidando los derechos de autor, para el nombre del equipo les gusta utilizar el idioma inglés, utilizan acrónimos y en ocasiones son palabras compuestas, que conllevan los valores del equipo.

Su lema significa lo que buscan realizar con su objetivo o propósito general, utilizan colores de acuerdo al proyecto. Para el desarrollo de éstos tienen libre albedrío, buscando fomentar la creatividad.

Posteriormente se les pide realicen un protocolo de investigación para el registro de su proyecto. En este breve protocolo se les pide:

- Título
- Planteamiento del problema
- Justificación
- Metas
- Productos entregables
- Cronograma de actividades
- Firma de los investigadores
- Referencias

Los equipos además se estructuran de acuerdo a las siguientes actividades:

- Coordinación del equipo
- Multimedia
- Diseño de página web
- Redes sociales
- Información

A partir de la investigación en fuentes primarias, se crea un repositorio con los accesos, mediante Google Drive, para crear carpetas donde se dejan los links o los artículos descargados, para compartir con el equipo.

El sub equipo encargado de multimedia, aprovecha estas fuentes de información para la creación de infografías, videos y podcast. En el caso de las infografías se han realizado algunas en el idioma Inglés y en lenguas originales tales como Tzeltal y Tzotzil.

El equipo de redes sociales se encarga de subir estos materiales, además de colocar ligas a espacios relacionados con el tema, para mantener activas las redes, en Instagram realizan historias de un día. En la Fan page de Facebook, dan seguimiento a las estadísticas de acceso.

Se diseña y publica una página web, las cuales han utilizado como editores a: Wix, Site 123, Weebly, en su modalidad gratuita; sin embargo, algunos equipos han decidido pagar la página, para que pueda ser localizada por los buscadores.

Los resultados finales son estupendos, porque al realizar este proyecto, los y las estudiantes, ponen en práctica sus habilidades digitales, sus conocimientos de metodología de la investigación y práctica comunitaria, y además se vuelven críticos y reflexivos. Además, es admirable su habilidad creativa e innovadora.

Adicionalmente, se cumple con el principal objetivo de este proyecto que es empoderar al paciente y a los grupos vulnerables, a través de la educación temprana en salud, como medida de prevención, en este caso de las enfermedades crónicas y de los otros temas de salud mencionados, además de informar y educar a las personas que no la padecen con el fin de prevenir y tener un auto cuidado de su salud, para mejorar su calidad de vida.

Por lo que se procura entonces realizar promoción de la salud, a través de medios digitales, utilizando principalmente el teléfono inteligente o móvil, y las redes sociales, buscando que estos medios se utilicen además como un recurso para la salud.

V. Conclusiones

Se tiene el propósito de continuar con estos proyectos, para contribuir a la disminución del número de visitas a los centros de salud, las cuales únicamente serían necesarios en casos de emergencia, para sus evaluaciones periódicas, de tal manera que el paciente se haga responsable de su propio tratamiento, involucrándose en su educación y atención en salud, y que a su vez ellos mismos proporcionen información a otros pacientes y personal de salud, sobre su experiencia en el manejo de su enfermedad.

Y como mencionamos anteriormente, se propone además que el médico del futuro, cambie la relación médico paciente, y que lo haga coparticipe, lo motive a aprender y educarse en las habilidades digitales, pero que además esté atento a lo que está sucediendo en el mundo, a los cambios climatológicos, a los cambios sociales, y a entender la cultura de sus pacientes.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Es menester mencionar, que durante el período de pandemia, iniciado en el año 2020, donde la educación se continuó a distancia, utilizando ambientes virtuales de aprendizaje, este modelo de trabajo, que ya se venía realizando, tomó auge, porque lo implementaron otros profesores, para poder realizar la unidad de competencia de práctica comunitaria. De hecho se han realizado juntas y talleres para motivar al profesorado de módulos superiores para implementar este modelo.

Por otro lado ante el reto de los temas de la agenda del 2021, los jóvenes no han quedado al margen, y fue sorprendente como ellos decidieron ahora optar por buscar una cultura de paz, a través de la realización de estos proyectos, un proyecto que llamó la atención al respecto ha sido el de Violencia Gineco Obstetra, en donde los estudiantes ponen de manifiesto este tema que también es considerado violencia de género, en donde se propone además de promocionar la salud de las pacientes desde la perspectiva ginecológica, el que conozcan sus derechos y el valor de la dignidad del ser humano.

Sin duda un tema controversial si se analiza, que la propuesta sale desde jóvenes estudiantes de medicina.

Al preguntar a una alumna participante en este proyecto, mencionó que además de aprender a crear y utilizar los medios digitales, los recursos informativos, aprendió sobre este tema del cual desconocía y que fue un integrante del equipo quien propuso llevarlo a cabo, y que se sentía satisfecha por haber logrado hacer este proyecto en beneficio de las mujeres y personal de salud, para cultivar una cultura de paz, evitando la violencia gineco obstetra.

Este comentario, ha puesto de manifiesto, lo que se ha alcanzado en la realización de estos proyectos, los cuales seguirán realizándose, debido a sus componentes de innovación, desde la perspectiva del profesorado y de los estudiantes.

Bibliografía

- AEEH. (1 de enero de 2011). *Asociación para el Estudio de la Ecología Humana*. Obtenido de Asociación para el Estudio de la Ecología Humana: [\[Enlace\]](#).
- Arrighi, E. (30 de junio de 2021). *Universidad del paciente y la familia.org*. Obtenido de Universidad del paciente y la familia: [\[Enlace\]](#).
- Colmenares, M., & Piñeiro, M. (2008). La investigación acción, Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 96-114.
- Cotino, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, 1-29.
- De Arguez, E. (01 de julio de 2021). *Estadísticas mundiales de Internet*. Obtenido de Internet World Stat: [\[Enlace\]](#).
- Ferrero, M. (12 de septiembre de 2014). *OMC*. Obtenido de Médicos y pacientes.com: [\[Enlace\]](#).
- García, M. (2006). Los principios de la bioética y la inserción social de la práctica médica. *Revista de Administración Sanitaria siglo XXI*, 341-356.
- GYOSIST3M. (4 de Diciembre de 2020). *GYOSIST3M*. Obtenido de Identidad de Equipo, ¿Por qué debe crear una?: [\[Enlace\]](#).

- Iexp. (01 de julio de 2021). *Iexp*. Obtenido de Instituto experiencia del paciente: [\[Enlace\]](#).
- Incertidumbre, A. m. (25 de mayo de 2021). *Naciones Unida*. Obtenido de ONU: [\[Enlace\]](#).
- INEGI. (01 de Julio de 2021). *Disponibilidad y Uso de TIC*. Obtenido de INEGI: [\[Enlace\]](#).
- March, J. (2 de julio de 2021). *Escuela de Pacientes Andalucía*. Obtenido de Escuela Andaluza de Salud Pública - Junta de Andalucía: [\[Enlace\]](#).
- OMS, C. d. (21 de noviembre de 1986). *PAHO*. Obtenido de Pan American Health Organization: [\[Enlace\]](#).
- PAHO. (1 de marzo de 2021). *Organización Panamericana de la Salud*. Obtenido de OPS/OMS: [\[Enlace\]](#).
- Parra, H., López, J., González, E., Moriel, L., Vázquez, A., & González, N. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) y la formación integral y humanista del médico. *Investigación en Educación Médica*, 72-81.
- Prieto, M. d. (2018). *Impacto de la Escuela de Pacientes en la Autogestión de las enfermedades crónicas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- UNACH, P. O. (2 de Julio de 2021). *Facultad de Medicina Humana UNACH*. Obtenido de Facmed UNACH: [\[Enlace\]](#).
- Zambrano, F. (2017). Sociedad del Conocimiento y las TEPs . *INNOVA Research Journal*, 169-177.

Capítulo 9

EL CURRÍCULUM COMO PARTE DEL CONTENIDO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Lic. Santiago Jiménez Sanabria

Universidad de Costa Rica
RIIDE Costa Rica

I. Introducción

El derecho humano a la educación presupone que la educación debe ser de *calidad*. Esta obligación normativa convierte el contenido del derecho en una situación jurídica compleja, no ya conformada por una simple prestación exigible frente al Estado, sino por un cúmulo de prestaciones y de características de esas prestaciones. De modo que la satisfacción del derecho no comporta solo el *reconocimiento* de una situación fáctica, sino la *construcción* de una situación fáctica en cabeza de una persona.

El presente Capítulo problematizará con la *noción de calidad*, pero la concebirá, sin definirla, como una *estructura*. Con esa base, se establecerá una relación entre la *obligación de aceptabilidad* -internacionalmente acogida en materia de derecho humano a la educación- con la *noción de calidad*, esto es, para mostrar que la *calidad educativa* es estructurante del contenido del derecho a la educación. Finalmente, se analizará el *currículum*, como un elemento de esa estructura, como una propuesta tangible para tornar en objetivable la calidad educativa y, por ende, contribuir a la eficacia y efectividad del derecho a la educación. Como análisis paralelo a esto, se abordará la necesidad de regulación *infra*-constitucional del derecho a la educación y las dificultades del control jurisdiccional del derecho ante a la ausencia de esa regulación.

II. Calidad y aceptabilidad

No es propósito de este trabajo definir el concepto de *calidad*, labor aún inacabada. Es aceptado que existen múltiples concepciones y enfoques, por ende, diversas definiciones. La cuestión de trabajo, dada una determinada definición de *calidad*, adscrita o al menos proclive a un paradigma específico, es ¿cómo dicha noción de *calidad* impregna o transforma al *contenido* que califica?

Para efectos de este trabajo la noción de calidad será concebida como una *estructura*. Risieri Frondizi, desde la axiología, señala que una *estructura* se caracteriza por que “(...) *tiene propiedades que no se encuentran en ninguno de los miembros o partes constitutivas ni en el mero agregado de ellas*” (Frondizi, 1972, p. 93). La funcionalidad y naturaleza viene dada por la estructura como un todo, no por las partes aisladas. Pero tampoco la *estructura* es una suma de elementos, sino

un relacionar de elementos con una lógica determinada. Continúa explicando ese autor: “*Lo que cuenta, es el vínculo que une a los miembros en función del sentido que tiene la totalidad*” (Fronzizi, 1968)

La *calidad* vista como *estructura* convierte dicha noción en un concepto referencial, carente de “contenido” en sí mismo. El sentido o función global de la *estructura* dependerá de sus elementos y sus relaciones. Quien construya la *estructura* incide en la *función* y determina la *calidad*. De ahí, entonces, la naturaleza consustancial de la *calidad* como valor y su inescindible subjetividad de origen, a pesar de los esfuerzos de objetivizar su percepción.

El carácter referencial del sentido o función de la calidad infunde un riesgo al concepto: la vaguedad (Haba, 2012, pp. 104-105). De esta manera, el juicio sobre la *calidad* de un objeto debe ser un acuerdo y no un decreto, de modo que los interlocutores logren un grado de consenso -intersubjetividad- del alcance, límites y criterios que conforman el sentido de la *calidad* y por ende, acepten el resultado del juicio, lo que vendría siendo la “anuencia” de la forma en que se evaluó el objeto. No en vano se ha afirmado que la *calidad* “*es, en todo caso, una comparación entre una realidad observada y una realidad modelo, de un deber ser ligada a la ideología de la eficiencia social*” (Buendía Espinosa, 2007, p. 29).

Entonces, a este punto se tienen como premisas las siguientes: 1. La *calidad* es una *estructura*; 2. El *sentido* y *función* de la calidad dependen de la *selección de los elementos* de la estructura y de la *determinación específica de las relaciones entre esos elementos*; 3. El sujeto o ente que seleccione los elementos y defina las relaciones entre esos, determina la estructura; 4. Dado que existen varios sujetos con poder para determinar la estructura, existen, por ende, varias estructuras: definiciones del concepto *calidad*.

Delimitado lo anterior y hechas las prevenciones epistemológicas, ahora es posible establecer un vínculo entre la *calidad* y el *derecho humano a la educación*. Se partirá del marco conceptual de Katarina Tomasevski denominado como *4-A Scheme*. Tomasevski selecciona los elementos de la *estructura derecho humano a la educación* y plantea lo siguiente: “*The legal obligations of governments stemming from the right to education are easily structured according to the following 4-A scheme: Availability (...) Accessibility (...) Acceptability (...) Adaptability (...)*” (Tomasevski, 2004, p. 7).

El análisis pasa por ubicar la *calidad* como estructurante del *contenido* del derecho humano a la educación. Dado ese carácter de estructura, la *calidad*, en principio, impacta la totalidad del contenido del derecho. No obstante, en este trabajo no se analizarán las cuatro obligaciones legales, indicadores o dimensiones que propone Tomasevski, sino solo uno: *acceptability*. Se propone considerar el *currículum* como *un elemento* de la estructura de la *calidad*, lo que a su vez impacta la dimensión de *acceptabilidad* del derecho humano a la educación (Tomasevski, 2004, p.350).

La *acceptabilidad* es una noción, a su vez, vaga. Al respecto, se ha dicho: “*Notwithstanding the growing consensus about the need to provide access to education of ‘good quality’, there is much less agreement about what the term actually means in practice*” (UNESCO, 2004, p. 29). No en vano el juicio que se hace sobre tal concepto es de tipo *cualitativo* mayoritariamente, por ello también

se ha dicho que “*La calidad se atribuye a la acción de los factores cualitativos, es decir, de aquellos elementos que no pueden expresarse cuantitativamente, o presentan serias dificultades a la cuantificación*” (De la Orden Hoz *et al.*, 1997, p. 3).

Con independencia de otros elementos que puedan sumarse a la definición de la *calidad*, en este trabajo se propone que el *currículum* debe ser un elemento que contribuye con la *calidad* al *derecho humano a la educación*. En ese marco, el *currículum* es un elemento que forma parte del indicador o dimensión de *aceptabilidad*, la que ha sido definida por Tomasevski como:

“Obligation to set minimum standards for education, including the medium of instruction, contents and methods of teaching, and to ensure their observance in all educational institutions.

Obligation to improve the quality of education by ensuring that the entire education system conforms to all human rights”. (Tomasevski, 2004, p. 8), (Tomasevski, 2001, pp. 12-15), (Tomasevski,1995).

La dimensión de *aceptabilidad* es amplia y exige un análisis *cualitativo*, por ello cobra relevancia lo que Tomasevski propone como indicadores para evaluar esa dimensión, en concreto la “*adecuación de los programas, libros escolares y métodos de enseñanza a derechos humanos*” y “*las garantías sustantivas y los mecanismos procesales para un recurso efectivo cuando se vulneran estas garantías*” (Tomasevski, 2004, p. 388).

Ahora bien, esos indicadores siguen siendo amplios, pero son habilitadores para que a partir de ellos se puedan formular criterios más específicos y operativos. A manera de ejemplo, Köster, a partir del marco de Tomasevski, señala criterios más específicos y en el contexto de la educación para pueblos indígenas en México. En lo que interesa para la dimensión de la *aceptabilidad*, esta autora señala:

Cuadro No. 1

Obligaciones gubernamentales, marcos de las actividades del gobierno e indicadores para medir la garantía de una educación de acuerdo a los 4 As para pueblos originarios en México

Crterios 4-A	Obligaciones gubernamentales	Marco de actividad del Gobierno	Indicadores
(...)	(...)	(...)	(...)
Aceptabilidad	Garantizar 7. impartición de contenidos relevantes, contextualizados y diversificados; 8. evaluación de la educación de acuerdo a dimensiones de calidad;	7. planeación curricular, nivel de flexibilización para impartir contenidos y aplicar métodos de enseñanza; 8. mecanismos de evaluación y de elaboración de dimensiones de calidad;	Por cada subsistema y grupo social: 7. grado de relevancia, contextualización y diversificación de los contenidos y métodos; 8. existencia de un sistema de evaluación;
(...)	(...)	(...)	(...)

Fuente: Tomado literalmente, pero de manera parcial de la Tabla No. 1 inserta en Köster, 2016, p. 38.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Si bien el Cuadro inserto aplica para el contexto de la educación mexicana, la propuesta de la autora Anne Julia Köster tiene la virtud de operativizar los criterios amplios propuestos por Tomasevki, lo que muestra una de las múltiples formas para materializar tales indicadores en el ámbito nacional.

En el mismo sentido, puede consultarse la experiencia colombiana, que ha definido indicadores de calidad basados en las obligaciones de aceptabilidad (normas mínimas, proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje). Entre los indicadores que destacan están: 1.- aprendizaje; 2.- repitencia; 3.- aceptabilidad de la educación; 4.- inequidad en el gasto; 5.- idoneidad ética y pedagógica y 5.- servicio digno. (Góngora Mera, 2003.p. 238-241).

Estos ejemplos, además, respaldan el planteamiento de este trabajo, en tanto hacen viable la vinculación entre currículum-calidad-aceptabilidad-derecho humano a la educación. Así pues y en este aspecto, el derecho humano a la educación deja de ser una bandera y se convierte en un instrumento.

Los ejemplos permiten entender que la justiciabilidad de la calidad de la educación solo es posible si existen criterios definidos; aún mas, permite comprender que el juicio de calidad puro difícilmente ocurra en sede jurisdiccional, en tanto se trata de un tema de un tema técnico-educativo.

Entonces, ante condiciones fácticas para afirmar que determinado programa educativo no es de calidad, ¿cómo puede ser exigible ante los Tribunales Constitucionales, por ejemplo, que el derecho a la educación de calidad esté siendo vulnerado cualitativamente? ¿Cómo un educando puede hacer valer un derecho que se le brinda en menor calidad? ¿qué debe demostrar ese educando, siendo ese reclamo un tema técnico por antonomasia? ¿Cómo puede la persona juzgadora arribar a ese juicio sobre la evaluación de la calidad educativa? ¿Cómo puede una sentencia judicial constituir una situación jurídica activa en cabeza del prestador del servicio educativo para obligarlo a que dicho servicio sea de calidad?

Las interrogantes anteriores, entre otras, tienen la desventaja de que judicializan o tornan en litigioso el derecho a la educación de calidad, lejos de resolver el problema, lo complejizan. No obstante, lo cierto es que en tanto derecho humano, debe ser susceptible de ser reclamado ante los tribunales judiciales respectivos.

Lo que ocurre es que el contenido de ese derecho que se pretende reclamar judicialmente no está definido y, definirlo, es un tema que no atañe completamente al Derecho, sino en parte a la técnica, pero en definitiva garantizable jurídicamente. La solución no está en que el ordenamiento jurídico predefina exhaustivamente el contenido de la calidad educativa, sino en diseñar el marco jurídico de acción para que los entes técnicos sean los que evalúen la calidad del prestador del servicio. De ahí que la falencia del prestador sea la falencia del ente evaluador, esta última justiciable y de manera concomitante con el prestador.

La propuesta reside en que la normativa *infra*-constitucional establezca los criterios objetivables (no objetivos) por medio de los cuales determinada noción de *calidad educativa* será

evaluada (ente evaluador) y será satisfecha (prestador del servicio), de manera que la exigibilidad judicial de la alegada mala, baja o deficiente calidad sea la falta de idoneidad, eficiencia y eficacia de la *evaluación*, pero no de la *calidad* en sí, para lo cual está el ente técnico evaluador.

Se trata de una garantía indirecta, pero realista. Puesto que no es realista, como regla para cualquier supuesto, pensar que en sede constitucional -en procesos sumarísimos y de urgencia- una persona juzgadora esté en condiciones de afirmar que una prestación educativa es de mala o buena calidad. Ni tampoco es razonable pensar que la regla es someter a un juicio ordinario de legalidad -civil o contencioso-administrativo- la mala calidad educativa por ser contraria a la normativa, lo que vendría siendo un proceso complejo, oneroso y largo.

Visto así, la propuesta de este trabajo es discutir si ciertos instrumentos, como el *currículum*, pueden ser diseñados de manera tal que su evaluación -por un ente técnico- asegure un nivel determinado de calidad. De modo que la presencia de terminados instrumentos en determinadas condiciones y bajo determinados parámetros de evaluación aseguran cierto nivel de calidad, con independencia del contenido, para el cual existirán otras regulaciones.

En ese sentido, el juicio de calidad que una persona juzgadora pudiese realizar es, al menos, negativo, es decir, debe verificar que el ente técnico no ha incumplido sustancialmente con el procedimiento establecido para evaluar la calidad y que el procedimiento diseñado no es omiso con los parámetros mínimos. Tales parámetros mínimos objetivables quedan delegados a la normativa *infra*-constitucional.

III. Currículum y calidad educativa

En este apartado se propone una perspectiva jurídica, a efectos de ejemplificar cómo podría exigirse judicialmente la *calidad del derecho a la educación* cuando ésta pueda estar en riesgo. Como se anticipaba, el juicio sobre la calidad -evaluación de la calidad- es un procedimiento técnico y no judicial, pero la calidad educativa forma parte del derecho a la educación; por lo que no es posible afirmar jurídicamente que exista una parte del contenido de un derecho que no sea justiciable, puesto que sería admitir un halo de impunidad o bien una licencia para la baja o mala calidad. Se propone un esquema que requiere regulación normativa para poder hacer efectiva la justiciabilidad. No se propone la regulación *per se*, sino una forma de diseñarla.

El *currículum*, a pesar de su diversidad de concepciones (Magendzo, 1996, p. 18-23) (Pansza, 1997) (Lundgren, 1992, p.70-75) (Gimeno Sacristán, 1988, p. 43-45), es un instrumento *formal*, en tanto que normalmente parte de su contenido se encuentra depositado en un documento, es *prospectivo* en tanto se proyecta en el tiempo para cohortes de estudiantes, es *estratégico* en tanto fija objetivos, es *operativo*, en tanto tiene vocación de ser aplicado en la realidad por medio de acción didáctica y pedagógica -acto educativo- y es *ideológico*, en tanto se inspira en una determinada perspectiva ideológica sobre la disciplina de la cual es parte o de la técnica de su diseño. No en vano Gimeno Sacristán explica que “*El currículum, su implementación,*

ha condicionado nuestras prácticas. Es un componente instituyente, pues, de la realidad educativa que vivimos; podría decirse que la conforma” (Gimeno Sacristán, 2010, p.13).

Esos rasgos o caracteres, si se quiere, hacen del *currículum* un elemento medular para garantizar el proceso de formación o enseñanza-aprendizaje, lo estructuran y lo dotan de sentido. “*Su real función es hacer posible que los educandos desenvuelvan las capacidades que como personas tiene (...)*” (Guzmán Paz, 2012, p. 12).

En ese entendido, es claro que el poder de definición y estructuración de un determinado *currículum* es poder para influir en el proceso formativo, es poder para impactar las vidas de los educandos. Ese poder no solo es orgánico, en tanto se canaliza por una institución educativa -pública o privada- sino que además es normativo -norma de carácter técnico-, de ahí que, aunque pueda ser abierto y flexible, es claro que incide con cierta coercitividad sobre la realidad. El proceso de desarrollo y diseño curricular debe estar sujeto a evaluación, como en efecto lo está mediante procesos de evaluación de la calidad curricular y, es precisamente en este aspecto, donde debe incidir el ordenamiento jurídico. En este sentido se ha indicado:

“Establecer una relación estrecha entre el currículum y la educación en derechos humanos, significa, entre otras cosas, incorporar en el proceso de seleccionar, organizar transferir y evaluar el conocimiento curricular, el sentido y el compromiso liberador -emancipador, ético- moral, procurador de justicia social, de responsabilidad solidaria, de empoderamiento personal y colectivo, de construcción de sujeto de derecho”. (Magendzo, 1995, p. 327-328).

Ni el currículum genera calidad, ni la calidad depende de la sola existencia del currículum. Pero ninguno puede ser óptimo sin la existencia del otro. Retomando la noción de la *calidad* como una *estructura*, es claro que el *currículum* es un elemento de esa estructura, cuya presencia encadena una serie de relaciones entre otras variables que potencian la función de la *calidad educativa*.

En ese sentido, es plausible pensar que la regulación mínima del *proceso de diseño curricular* y de la *evaluación de la calidad educativa* es un aliciente para dotar de contenido efectivo al derecho a la educación de calidad. Ahora bien, la regulación, que debe ser *infra*-constitucional, debe tener asidero en la norma constitucional, pero debe ser una articulación milimétrica entre: 1.- habilitaciones y controles jurídicos; 2.- pautas técnicas; 3.- órganos eficientes y 4.- control judicial efectivo.

El Derecho, según se propone en este trabajo, tiene, al menos, dos roles: de facilitador y de garante. De facilitador de la *técnica* y de garante del *proceso*. No corresponde al Derecho imponer visiones ni obstaculizar procesos y, mucho menos, ser omiso o inerte, cuando ha sido el Derecho mismo el que ha llevado al nivel máximo de relevancia jurídica a una situación fáctica consustancial al ser humano, como lo es la necesidad de aprender y derecho de ser enseñado. En ese sentido, la relación entre *calidad* y *currículum* es funcional, no esencial. Es decir, el uno sin el otro pueden existir, pero no operar. Al respecto, se ha dicho:

“El logro de la calidad adecuada en cada momento pasa por la consecución de un diseño curricular que ofrezca respuestas válidas a los estudiantes: para su vida y para su sociedad. Si esa deseada calidad no se traslada a un currículum apropiado, se queda en una mera declaración de buenas intenciones (demasiado frecuentes, por otra parte, como ya apuntamos). Por ello, es preciso reflejar las decisiones filosóficas, teóricas, sobre la calidad educativa, en el establecimiento de un currículum y una organización del sistema educativo que las haga viables, que permita su llegada real al aula, al conjunto del alumnado que tiene que beneficiarse de ellas”. (Casanova, 2012, p. 9).

IV. Posible protección jurídica de la calidad educativa

El primer paso debe ser la regulación y no la política pública, la que debe estar inspirada, habilitada y sujeta a la norma. La regulación *infra*-constitucional no tiene por qué ser una excusa para la burocratización, contrariamente, deben ser los eslabones que conectan la nube constitucional con el piso de la realidad. En materia de derechos humanos económicos, sociales y culturales, usualmente la norma constitucional, tanto más que la norma internacional, se hacen efectivas de manera instrumental y no por sí mismas.

Las normas supremas -constitucionales e internacionales- deben existir para dar sentido axiológico y jurídico del ordenamiento interno, pero sin ordenamiento interno no pasan de ser meras ideas. No en vano, el derecho a la educación está previsto en 5 convenios internacionales sobre derechos humanos¹ de alcance global, como también lo estará en gran cantidad de normas constitucionales (Villafuerte Vega, 2019, p. 1-4), la interrogante es: ¿cómo se hacen operativas esas normas cuya vigencia es más axiológica que coercitiva? ¿cómo se exige el cumplimiento de normas cuyo contenido es referencial al ordenamiento *infra*-constitucional y a la política pública? Al respecto se ha dicho: (...) *en la generalidad de nuestros ordenamientos constitucionales, los derechos sociales prestacionales de base constitucional se caracterizan por su falta de efecto vinculante directo y por dejar su concreción abierta en términos tan amplios como sea posible* (...) (Poyanco Bugueño, 2017, p. 334).

El primer nivel jurídico de protección de un derecho social es su regulación, que no necesariamente es sinónimo de reconocimiento normativo. Es criterio de quien escribe que los derechos sociales requieren regulación *infra*-constitucional que los conforme y los dote de contenido. El sujeto de derecho antes de exigirle al Estado una política o acto prestacional a su favor, tiene derecho a que el ordenamiento jurídico le imponga a los prestatarios -públicos o privados- del servicio público educativo, el marco normativo que desarrolla su derecho a la

¹ Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (particularmente artículos 18 y 19); Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13); Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación racial (artículo 5, inciso e), sub-inciso v); Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (artículos 10 y 14 inciso 2) sub-inciso d); Convención sobre los derechos del niño (artículo 28 y 29). En el ámbito americano se mencionan: Convención Americana sobre Derechos Humanos (artículos 12, 13 y 26); Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13). En el ámbito europeo se mencionan: Convenio Europeo de Derechos Humanos (artículos 9 y 10); Protocolo Adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (artículo 2); Carta Social Europea (artículo 7, 15 y 17).

educación, tanto en los alcances de la política pública, como en los términos del control judicial.

Esta postura es conservadora frente a las tesis que sostienen que un derecho social es exigible *per se*, lo que no se comparte, puesto que es ilusorio pensar que un texto tenga suficiente fuerza creadora de suficiente para cambiar la vida de una persona. El texto es seguridad jurídica formal, pero no es performativo. Así, por ejemplo, se ha dicho: *El reconocimiento de derechos sociales fundamentales en cabeza de personas o grupos es posible por la vía judicial constitucional, sin que ello signifique el quebrantamiento de los principios republicados de separación de poderes y de representación democrática* (Arango Rivadeneira, 2015, p. 1688-1689).

Esa tesis supone que la persona juzgadora tiene el poder suficiente para ejecutar sus decisiones que requieren de política pública. En otras palabras, supone convertir la función jurisdiccional en administración activa.

A criterio de quien escribe, se trata de una postura reaccionaria, que es plausible en un Estado poco organizado en que el legislador no asume la responsabilidad de desarrollar las normas constitucionales en el ámbito interno, la Administración Pública es burocrática, inerte, ineficaz y corrupta y, resta que el poder judicial haga cumplir las normas a cuenta de la Administración remisa y ante el legislador silente.

El derecho a la educación no se hace efectivo porque un juez lo ordene, aún cuando pueda mediar una de las denominadas sentencias estructurales -ante la inercia de la Administración y del legislador-. El derecho a la educación requiere de ordenamiento, organización y control. Así, el legislador dicta las normas, la Administración organiza la política y el servicio público y la persona juzgadora lo controla.

Si el *currículum* forma parte del derecho a la educación es porque el ordenamiento jurídico así lo dispone. Con independencia de los contenidos, estructura, metodología y recursos de ese *currículum*, la obligación normativa para el Estado y la prestación del derechohabiente es que su programa educativo -en cualquier nivel- tenga un *currículum*. De ahí que el control jurisdiccional se limite a verificar si, ante determinado programa, existe o no omisión del prestatario -público o privado- del servicio público educativo en diseñar el *currículum* u omisión Estatal en organizar el servicio.

De relevancia para este trabajo y sin afán de exhaustividad, importa señalar que es propiamente el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la norma que desarrolla más ampliamente el contenido normativo del derecho a la educación, si bien con algunas formulaciones vagas, pero finalmente con mayor alcance, en lo conducente dicha norma dispone en su inciso 1) lo siguiente:

“1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre

todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.

Esa norma ha sido prácticamente que replicada por el artículo 13 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la cual comparte la misma amplitud (Villafuerte Vega, 2019, p. 1-4) (Scioscioli, 2014, p. 12). La virtud de esa norma, a criterio de quien escribe, no son los términos de amplio espectro con los que está redactada, sino su *carácter instrumental*, puesto que esa norma instituye un fin, un objetivo en pos del cual debe caminar la legislación interna. Esa norma es instrumental porque no tiene contenido, es un fin sin medios. Establece un qué sin un cómo y es en esa “aparente omisión” en la que reside el valor y la riqueza de la norma. Por ello cobra relevancia el inciso 4) del artículo 13 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en tanto dispone: “*Conforme con la legislación interna de los Estados partes, los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, siempre que ella se adecue a los principios enunciados precedentemente*”.

El sentido instrumental de la norma de comentario está confirmado por el inciso referido, para el contexto americano. No obstante, es claro que ese carácter instrumental solo es comprensible, además, en virtud de la cláusula de progresividad, también reconocida expresamente en esos cuerpos normativos ya citados.

Retomando la exposición, de lo anterior se sigue, entonces, que el ordenamiento jurídico *infra*-constitucional debe establecer los criterios generales para la forma en que debe diseñarse el *currículum* (por ejemplo, indicando principios, solicitando avales, exigiendo que deba constar por escrito, sujetándolo a revisión periódica, enumerando criterios de fondo (pertinencia, actualidad, diversidad, v.gr.), señalando procedimientos, instituyendo órganos, entre otras cosas), es claro que, así, su exigibilidad judicial sería cierta, tangible y posible.

No corresponderá a la autoridad jurisdiccional emitir juicios técnicos sobre la idoneidad, pertinencia o suficiencia del contenido del *currículum*, pero sí determinar si los criterios legales fueron cumplidos o no y podrá ordenar su subsanación, su anulación -total, parcial-, su revaloración, su revisión, su actualización, su modificación o su creación, sin que por ello esté sustituyendo a la Administración Pública, a riesgo de convertirse en un ente técnico o fungiendo como prestatario del servicio público educativo.

Como se observa, el planteamiento de este trabajo es claro en señalar que se requiere de un desarrollo *infra*-constitucional para hacer efectivo el derecho a la educación, dada su condición de derecho social. La norma constitucional o internacional que reconoce un derecho social convierte a la persona en sujeto de derecho, pero no define el derecho mismo en su plenitud. En sentido similar se ha dicho (...) *Entre la posición y la norma siempre debe existir este nexo de implicación necesario en el sentido de que toda vez que el derecho existe, debe valer paralelamente una norma que garantice la existencia de ese derecho* (Scioscioli, 2014, p. 9) Ese mismo autor, refiriéndose a las posiciones jurídicas instituidas por norma jurídica, explica:

“La reconstrucción de estas posiciones se traducirá para el Estado en las obligaciones de proteger, organizar, coordinar, disponer recursos, fiscalizar el sistema educativo garantizando al individuo que frente al incumplimiento de las obligaciones pueda exigir su cumplimiento por la vía administrativa o judicial”. (Scioscioli, 2014, p. 7).

El derecho a la educación, como derecho social, no por ostentar un calificativo de “humano”, “constitucional” o “fundamental”, pierde su naturaleza jurídica de derecho, asunto propio de la teoría y filosofía del derecho. El profesor Luis Díez Picazo explica:

El concepto primario en el terreno jurídico no es el concepto de deber, sino el concepto de poder o de tener derecho (...) Un deber jurídico es la sujeción de una persona a la formulación de una pretensión y a las consecuencias que para ella pueda tener el hecho de que tal pretensión prospere o sea acogida (Díez Picazo, 1993, p. 75).

Cuando no existe un desarrollo normativo *infra*-constitucional que dote de contenido a una norma internacional o constitucional que establece un derecho social, lo que ocurre es que se instituye una posición jurídica aparente o putativa, un decir, no un hacer, que deja al derechohabiente en estado de indefensión, puesto que no puede pretender nada, puesto que la norma está vacía de contenido, aunque esté llena de intención y buena fe. En el ámbito de la Teoría del Derecho, se estaría ante un caso de ineficacia jurídica por inexistencia de supuesto de hecho claramente determinado en la norma, no en vano se ha dicho: *“(...) uma norma jurídica que apenas descrevesse un suporte fáctico, sem importar uma consequência jurídica ao fato jurídico correspondente, ou que prescrevesse certa eficácia jurídica, sem relacioná-la a determinado fato jurídico, seria uma proposição sem sentido (...)”* (Bernardes de Mello, 2019B, p. 57).

Adicionalmente a lo anterior y siempre en el plano de la ineficacia jurídica, el mismo autor explica que: *“A razão de ser do fato jurídico é, sem sombra de dúvida, a produção de efeitos jurídicos. Fato jurídico que não se destinasse à eficácia jurídica seria mera entidades lógicas, sem qualquer relação com a realidade social a que se refere, portanto, algo absolutamente inútil”* (Bernardes de Mello, 2019A, p. 106).

Tratándose de normas internacionales o constitucionales, es claro que su propósito trasciende -en la mayoría de los casos- la constitución de supuestos de hecho; sin embargo, la técnica normativa que subsana lo anterior es la delegación legislativa, o sea, el ordenamiento *infra*-constitucional que operativiza esas normas superiores mediante el establecimiento de supuestos de hecho y efectos jurídicos claramente determinados.

En esa línea de dotar de eficacia y efectividad jurídica al derecho a la educación, es que la regulación *infra*-constitucional debe establecer una regulación mínima del *proceso de diseño curricular y evaluación educativa*. Si bien, el *currículum* no es el único elemento que contribuye a la *calidad* educativa, ni tampoco es el único contenido del derecho a la educación, sí se trata, como se ha reiterado, de un elemento vertebrador. A nivel de la educación básica -primaria y secundaria- también se reconoce cómo el *currículum* satisface un rol indispensable en la generación de las condiciones competenciales, académicas y personales de personas menores de edad en formación, al respecto se ha indicado:

“Este es el instrumento principal [currículum] para que todos adquieran unos objetivos y contenidos culturalmente importantes y, así, poder disfrutar del derecho esencial a la educación y no estar excluido de la misma. Es una de las herramientas más importantes para poder transformar la vida en las aulas, por lo que, casi cualquier acontecimiento que ocurre entre sus paredes tiene relación con el currículum”. (García Rubio, Sanz Ponce, 2019, p. 1025).

Con estas consideraciones, es posible arribar a las siguientes proposiciones:

- a. El contenido del derecho humano a la educación debe desarrollarse *infra*-constitucionalmente.
- b. La garantía jurisdiccional de este derecho depende en gran medida de la existencia de ese desarrollo normativo; puesto que su establecimiento en normas internacionales o constitucionales garantizan la existencia del derecho en cabeza del derechohabiente, pero al tratarse de un derecho social de contenido abierto, tal reconocimiento normativo no necesariamente determina su contenido completamente.
- c. La falta de desarrollo *infra*-constitucional del derecho a la educación genera condiciones para la función jurisdiccional exceda sus potestades de control y funja como legislador de los vacíos normativos o como administrador de las políticas públicas deficientes u omisas.
- d. La regulación *infra*-constitucional del derecho a la educación debe incluir, mas no limitarse a ello, una regulación mínima del *proceso curricular* y de la *evaluación de la calidad educativa* en todos los niveles educativos, incluyendo el superior -sin perjuicio de la autonomía universitaria-.
- e. La regulación mínima del proceso no debe ser burocratizante, ideologizada ni tecnocrática. Debe depurarse al máximo posible en la medida en la que se limite a establecer una regulación marco habilitante y limitante, la cual podría contemplar los siguientes aspectos, sin limitarse a ellos:
 - i. Necesidad de que todo establecimiento educativo autorizado cuente con un currículum aprobado y formalizado.
 - ii. Necesidad de que todo currículum sea aprobado por un órgano técnico.
 - iii. Necesidad de que todo órgano técnico cuente con un proceso de diseño curricular idóneo.
 - iv. Necesidad de que todo proceso de diseño curricular sea idóneo, actualizado, objetivable y llevado a cabo por personal competente.
 - v. Establecimiento en la normativa de elementos mínimos formales y sustanciales en todo currículum, según el nivel educativo, como:
 - determinación de objetivos y metas,
 - determinación de perfiles de entra y salida,

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

- indicación de competencias, contenidos, metodologías y estrategias,
 - vinculación entre proyecto curricular y recursos e infraestructura educativa,
 - vinculación entre proyecto curricular y personal docente idóneo o capacitable,
 - inclusión de cláusulas de revisión periódica, revisión de pares y evaluación de pertinencia,
 - inclusión de ejes transversales definidos por la política educativa de consenso (género, diversidad, ambiente, derechos humanos, entre otros),
 - inclusión de mecanismos de adaptación del currículum a poblaciones especiales,
 - inclusión de mecanismos de transición ante cambios curriculares futuros,
 - determinación de derechos y deberes de los docentes, de los educandos, del prestatario del servicio público educativo, de entes externos técnicos y del Estado o sus instituciones afines, respecto de ese currículum en particular,
 - previsión de los procedimientos para modificaciones y correcciones del currículum.
- vi. Necesidad de que todo prestatario -público o privado-, establecimiento educativo, programa, proyecto o currículum, según se determine y sea conveniente, esté sujeto a un proceso de evaluación de la calidad educativa.
- vii. Necesidad de que todo proceso de evaluación de la calidad educativo esté previamente habilitado por la normativa.
- viii. Necesidad de que todo proceso de evaluación de la calidad educativa sea llevado a cabo por un órgano o ente competente y autorizado, por medio de profesionales idóneos.
- ix. Necesidad de todo proceso de evaluación de la calidad educativa sea periódico.
- x. Necesidad de que todo proceso de evaluación de la calidad educativa sea contemplativo de elementos mínimos a ser evaluados.
- xi. Necesidad de que todo proceso de evaluación de la calidad educativa sea escrutable públicamente, que no necesariamente implica que sea revisable en instancias superiores (lo que depende del diseño que se adopte).
- xii. Necesidad de que toda la documentación relativa al proceso curricular y la evaluación educativa esté disponible y accesible en un repositorio único, oficial, seguro, establece y público; incluyendo los expedientes -o partes de estos que no contengan información confidencial- de cada proceso curricular o de evaluación de la calidad.

- f. Procurar un deslinde normativo, preciso en la medida de lo posible, entre la jurisdicción constitucional y ordinaria para exigir judicialmente el incumplimiento, la tardanza, la omisión o la insuficiencia en el cumplimiento de los parámetros establecidos en la regulación *infra*-constitucional.
- g. Establecimiento de la acción procesal para requerir auxilio judicial por incumplimientos en la calidad del derecho educativo, según la jurisdicción -constitucional u ordinaria-, según la urgencia, según la complejidad, según el interés o sujetos involucrados (prestatarios, establecimientos, entes técnicos, docentes, educandos, menores de edad, entre otros).

V. Conclusiones [problematizantes]

Primera.- El derecho a la educación requiere para su eficacia y efectividad la promulgación de legislación interna, eso coloca la satisfacción de ese derecho en la voluntad política. De otro modo, también es cierto de la ratificación de una norma internacional, tanto como la emisión de nuevas normas internacionales, dependen de la voluntad política. Desde una perspectiva realista, existe mayor probabilidad de que el derecho a la educación alcance mayor nivel de satisfacción y protección a nivel nacional, que con la sola normativa internacional, la cual no tiene efectividad propia en lo que respecta a derechos sociales, aunque pueda tener plena vigencia. Como argumento de supresión hipotética, es posible, incluso, que exista mayor satisfacción con la sola legislación interna y en ausencia total de normativa internacional.

Estas afirmaciones pueden no ser políticamente correctas en el ámbito de los derechos humanos, pero no son contrarias al derecho internacional, tan solo realistas y tienen por propósito plantear que el brazo fuerte de la norma internacional es la legislación interna. En tal caso, parece que la articulación entre norma internacional y legislación interna ha sido mejor desarrollada por el derecho comunitario que por el derecho internacional en sí, como ocurre en el ámbito europeo, mediante mecanismos de transposición de normas, por ejemplo; o bien, más específicamente en materia de derechos fundamentales, como ha ocurrido mediante la habilitación expresa -título competencial- a la Unión Europea para regular el contenido de derechos fundamentales, al respecto se ha dicho, sin afán de exhaustividad:

“Los derechos fundamentales ofrecen, sin embargo, una situación mucho más matizada. En primer lugar, se rechaza de manera expresa su condición de título competencial, tal y como dispone el artículo 51.2, que veda el uso de la Carta para ampliar, crear o modificar competencias. Esto no significa, sin embargo, que la Unión no pueda regular el contenido de los derechos fundamentales. Para ello será preciso determinar previamente si la Unión goza de título competencial, como así ocurre, por ejemplo, en materia de protección de datos, igualdad o derechos procesales” (Azpitarte Sánchez, 2013, p. 52-53).

Esto implica, por un principio de atribución de la competencia, que si la Unión no está habilitada de manera expresa, entonces, tal competencia corresponde al Estado nacional, sea, a

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

la legislación interna (Azpitarte Sánchez, 2013, p. 36). La conclusión problematizante es: el derecho a la educación tiene más posibilidades de lograr un mayor grado satisfacción por virtud del derecho interno que por el solo reconocimiento internacional. Así pues, ¿cómo debe reequilibrarse la energía puesta sobre la regulación internacional con respecto de la nacional?

Segunda.- En relación con lo anterior, la articulación entre norma internacional y legislación interna debe matizar el paradigma autoritario de la jerarquía normativa, toda vez que dicho paradigma lejos de habilitar, anula. Antes bien, dicho paradigma debe impulsar la legislación interna, en lugar limitarse a subordinarle la validez. En ese caso, la norma internacional debe instar, mediante criterios, la forma en que el Estado debe proceder con la emisión de su legislación interna, de modo que la norma internacional se complete y se desarrolle, posibilitando su eficacia y efectividad. La conclusión problematizante es: ¿una norma internacional que instituye un derecho social no desarrollado mediante la legislación interna es ineficaz, aunque vigente?

Tercera.- Los derechos económicos, sociales y culturales son complejos no solo en la determinación jurídica de su contenido, sino en su satisfacción, que no se agota en lo jurídico. Si un derecho de este tipo, reconocido internacionalmente, no goza desarrollo normativo *infra-constitucional*, ¿cuál es el mecanismo para exigirlo judicialmente? Es decir, ¿qué contenido de la norma internacional puede una persona juzgadora ordenar que se cumpla a favor del sujeto de derecho y en contra de los obligados a cumplir? Más concreto aún, ¿si no hay obligación positiva de carácter normativo a favor del derechohabiente, entonces, qué es lo que el derechohabiente puede reclamar que se cumpla?

La justiciabilidad de un derecho social depende de su desarrollo normativo interno, de su organización por parte del Estado y de su garantía judicial. La garantía judicial es un remedio, ni es la norma ni es la prestación. En otras palabras y como tesis de principio, la satisfacción de un derecho social no debe ocurrir en los tribunales de justicia, sino tan solo su defensa. La conclusión problematizante es: ¿qué tipo de garantía judicial brindan los tribunales de justicia en aquellos Estados en los que el derecho a la educación no está suficientemente desarrollado por la normativa *infra-constitucional*?

Cuarta.- Considerando que la *calidad educativa* es una característica del derecho a la educación, que la noción de *calidad* es estructural y compuesta por diversos elementos, dentro de los cuales aquí se aborda el *currículum*, es que se afirma que el *currículum* forma parte del contenido del derecho a la educación. Siendo lo anterior de esa manera, dicho contenido es regulable normativamente, susceptible de implementarse como política pública y como contenido del servicio público y, por ende, sujeto a control jurisdiccional. Esa labor debe realizarse de manera sincronizada en la norma, en la política pública y en el control judicial, ya que cualquier desbalance distorsiona el resultado. Sin norma pero con política, aumenta el riesgo de arbitrariedad. Sin norma ni política pero con control judicial, se acatan decisiones judiciales improvisadas únicamente. Sin control judicial, se vulnera el derecho. Con norma únicamente, se torna ineficaz e inefectivo el derecho.

Quinta.- El *currículum* es una herramienta idónea para hacer efectivo el derecho a la educación de calidad, constituye un estatuto con virtud suficiente para conferir efectos jurídicos a una situación jurídica compleja como lo es el proceso formativo que se construye en cada persona (derechohabiente), pero que involucra a una multiplicidad de sujetos, órganos, entes, objetos y relaciones.

La regulación normativa de procesos curriculares no solo configura esa situación jurídica compleja, sino que a su vez se erige como objeto de cumplimiento de la política pública y como el parámetro del control judicial, de modo que esa regulación busca hacer objetivable la tutela del derecho a la educación. Consecuentemente, la evaluación de la calidad educativa estará garantizada en la medida en que existan parámetros objetivables -no necesariamente objetivo- que encuentren grados de consenso, es decir, “acuerdos intersubjetivos” de tales estándares en todos los sujetos involucrados en la satisfacción del derecho a la educación.

Bibliografía

- Arango Rivadeneira, R. (2015) Derechos Sociales. En: *Enciclopedia de Filosofía y Teoría del Derecho*. Volumen 2, Capítulo 47. [\[Enlace\]](#).
- Azpitarte Sánchez, M. (2013) El Contexto de la directiva: Principios jurídicos que ordenan el reparto de responsabilidades sobre la producción normativa en la Unión Europea. En: Arzo Santisteban, X. (Dir.) *Transposición de Directivas y Autogobierno*. Institut d'Estudis Autònoms.
- Bernardes de Mello, M. (2019 A) Teoria do Fato Jurídico. Plano da Eficácia. Saraiva Ius.
- Bernardes de Mello, M. (2019 B) Teoria do Fato Jurídico. Plano da Existência. Saraiva Ius.
- Buendía Espinosa, A. (2007) El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*, (50), 28-34. [\[Enlace\]](#).
- Carta Social Europea 1996. [\[Enlace\]](#).
- Casanova, M.A. El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. [\[Enlace\]](#).
- Convención Americana sobre Derechos Humanos 1969. [\[Enlace\]](#).
- Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación racial 1965. [\[Enlace\]](#).
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer 1979. [\[Enlace\]](#).
- Convención sobre los derechos del niño 1989. [\[Enlace\]](#).
- Convenio Europeo de Derechos Humanos 1950. [\[Enlace\]](#).
- De la Orden Hoz, A., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., Fernández Díaz, M.J., Fuentes Vicente, A., García Ramos, J.M., Guardia González, S., Navarro Castillo, M. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Relieve*, 3(1). [\[Enlace\]](#).
- Díez Picazo, L. (1994) Experiencias jurídicas y teoría del derecho. Ariel.
- Fronzí, R. (1968). ¿Qué son los valores?. Fondo de Cultura Económica.
- Fronzí, R. (1972). Valor, estructura y situación. En *Diánoia*, 18(18), 78-102. [\[Enlace\]](#).
- García Rubio, J, Sanz Ponce, R. (2019) La necesidad de un currículum que garantice el derecho a la educación. *Enseño em Revista*, 26(No. Especial), 1013-1033. [\[Enlace\]](#).
- Gimeno Sacristán, J. (1988) El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata S.A.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

- Gimeno Sacristán, J. (2010) La función abierta de la obra y su contenido. *Siméctica, Separata*, 34(10). [\[Enlace\]](#).
- Góngora Mera, M.E. (2003). El Derecho a la Educación. En la Constitución, la Jurisprudencia y los Instrumentos Internacionales. Programa de Seguimiento de Políticas Públicas en Derechos Humanos. Defensoría del Pueblo. [\[Enlace\]](#).
- Guzmán Paz, V. (2012) Teoría Curricular. Red Tercer Milenio.
- Haba. E.P. (2012). Metodología (Realista) del Derecho. Tomo I. Editorial UCR.
- Köster, A.J. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1), 33-52. [\[Enlace\]](#).
- Ludgren, U. (1992) Teoría del currículum y escolarización. Ediciones Morata S.A.
- Magendzo, A. (1995) Derechos humanos y currículum escolar. *Revista IIDH*, (36), 327-339. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. [\[Enlace\]](#).
- Magendzo, A. (1996). Currículum, Educación para la democracia en la Modernidad. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación -PIIE-, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos 1966. [\[Enlace\]](#).
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales 1966. [\[Enlace\]](#).
- Panza, M. (1997) Pedagogía y Currículum. Gernika.
- Poyanco Buguño, R.A. (2017) Derechos sociales y políticas públicas. El principio de progresividad. *Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano*, 23, 327-347. [\[Enlace\]](#).
- Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales 1988. [\[Enlace\]](#).
- Protocolo Adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales 1952. [\[Enlace\]](#).
- Scioscioli, S. (2014) El Derecho a la Educación como Derecho Fundamental y sus alcances en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. *Journal of Supranational Policies of Education*, 2, 6-24. [\[Enlace\]](#).
- Tomasevski, K. (1995). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Revista IIDH*, (36), 15-38. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. [\[Enlace\]](#).
- Tomasevski, K. (2001). Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Swedish International Development Agency. [\[Enlace\]](#).
- Tomasevski, K. (2004) Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple. UNESCO. [\[Enlace\]](#).
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, (40), 341-388. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. [\[Enlace\]](#).
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2004). EFA Global Monitoring Report 2005. Education for All. The Quality Imperative. UNESCO. [\[Enlace\]](#).
- Villafuerte Vega. A. (2019). *El impacto jurisprudencial de la CIDH sobre las obligaciones relacionadas con el derecho a la educación*. (Ponencia. Foro Académica por el 60 aniversario de la CIDH, 1 de octubre del 2019, Washington, D.C.). [\[Enlace\]](#).

Capítulo 10

UNIDAD DIDÁCTICA PARA FAVORECER EL DERECHO EN LA ESCUELA

Lic. Paulino Fernández Calles, M.Sc.

Dr. Raimundo Castaño Calle

Dr. Fernando González Alonso

Universidad Pontificia de Salamanca

RIIDE España

I. Introducción

Cuando hablamos del marco jurídico en el que se desenvuelve el Estado Español, partimos de nuestra Carta Magna, la Constitución Española, que fija, de un modo indiscutible, el sistema legal que rige nuestro país.

En este sentido, el objeto primordial de la Unidad Didáctica que desarrollamos en este capítulo es doble. Por un lado, que el alumnado tome conciencia de la importancia de la Constitución, como norma jurídica básica del Estado, que recoge, sistematiza y destaca los derechos y obligaciones fundamentales de los ciudadanos, a fin de prepararlos para el ejercicio real de una ciudadanía democrática e inclusiva en libertad, y por otro, favorecer el desarrollo del Derecho Educativo en la escuela al conocer mejor la Carta Magna del Estado español.

Se comienza acercando al alumnado el concepto de Derecho, no como concreción individualizada, sino como conjunto de normas del sistema jurídico de un contexto determinado, para avanzar hacia el conocimiento de la Constitución, desde un punto de vista teórico práctico.

Posteriormente, se aborda la evolución histórica de las Constituciones Españolas, de un modo básico, para adentrarnos en la Constitución vigente.

Se finaliza con el desarrollo de los contenidos teóricos conociendo la forma y estructura de nuestro Estado y Gobierno.

II. ¿Por qué el Derecho en la Escuela?

El ser humano desde siempre se relaciona con el Derecho. Estamos sometidos al imperio de la Ley, sujetos a los deberes y a los derechos. A medida que nos desarrollamos y relacionamos, el Derecho está más presente y visible (Fernández y González, 2021, p167).

Por ejemplo, nos relacionamos con el Derecho al llegar al mundo en un hospital, al recibir educación, al obtener un carnet para conducir o incluso, al desarrollar esta publicación.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Todas las actuaciones diarias que realizamos, con mayor o menor incidencia, tienen una relación jurídica.

Uno de los elementos constituyentes del Estado español actual es el Derecho. La Carta Magna diseña un sistema de protección de derechos y de deberes, que obligan tanto a las personas como al propio Estado.

Esta Unidad Didáctica, integrada en un plan de acción tutorial (PAT), o como parte de una nueva asignatura optativa sobre la Cultura Jurídica y el Derecho Educativo, está regida por el *Decreto 86/2002, de 4 de julio*, que aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Castilla y León (España), a parte de otras normas jurídicas. Lo que supone, además de una obligación propia del profesorado legalmente justificada, un potente instrumento de organización, planificación y diseño de la propuesta didáctica, que afecta a la temporalización, la secuenciación, los contenidos, las actividades, etc.

Existe gran necesidad en el sistema educativo actual de formación a los adolescentes en el marco jurídico, en especial en relación con la Constitución Española. Por estas razones, se ha diseñado la *Unidad Didáctica* titulada “*Tengo Derecho a...*” en relación con la *Carta Magna* dentro del *Marco General del Derecho Español*.

III. El currículo escolar

Desde la actual LOMLOE (2020) se define el currículo escolar como el que orienta:

“...el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándoles para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual. En ningún caso podrá suponer una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso y disfrute del derecho a la educación (Art. 6. 2)”.

Por tanto, hay que destacar como el desarrollo del currículo escolar planteado con coherencia, prepara al alumnado para los derechos humanos y para el ejercicio de la ciudadanía activa y democrática. En este sentido se concretan los elementos didácticos básicos que desarrollan la Unidad Didáctica como parte del currículo: los objetivos, las competencias, contenidos, criterios de evaluación y los aspectos básicos (LOMLOE, Art. 6, 3).

IV. Los objetivos didácticos

En esta Unidad Didáctica incluimos y trabajamos los objetivos, que clasificamos en *Saber*, *Saber hacer* y *Saber ser*.

Los objetivos del *Saber*, podemos reseñar los siguientes:

Saber:

- Diferenciar el concepto Derecho de sus concreciones.

- Conocer las Instituciones Jurídicas básicas.
- Reconocer la Constitución Española como norma básica del Estado.
- Definir las formas de Estado, Gobierno y organización territorial actual.
- Diferenciar los conceptos “Derechos Fundamentales” y “Principios Rectores”.

Saber hacer:

- Representar gráficamente una pirámide normativa.
- Relacionar los poderes públicos con el sistema vigente.
- Contextualizar la Constitución vigente en un periodo histórico concreto.

Saber Ser:

- Reconocer positivamente la labor de los Tribunales de Justicia en la protección de los Derechos constitucionalmente protegidos.
- Valorar positivamente la influencia del Derecho en el desarrollo de los pueblos.

V. Los contenidos, criterios de evaluación, estándares y competencia clave

1. Los contenidos

Los contenidos son los conocimientos que el alumnado ha de *saber*, para lograr los objetivos de la enseñanza y contribuir a alcanzar las competencias propuestas (González-Alonso, 2021). Pueden ser de tres tipos: a) Los contenidos *conceptuales*: conceptos, definiciones, hechos, datos, etc.; b) los contenidos *procedimentales* basados en procedimientos, habilidades, destrezas, etc. Es lo que el grupo ha de *saber hacer* a través del uso y manipulación de recursos y técnicas; y c) los contenidos *actitudinales*, basados en actitudes, valores y normas. Lo que los estudiantes han de *saber ser* o mostrar a la comunidad (LOMCE, Art. 6).

Los descriptores fundamentales en los que se asientan los contenidos son: Instituciones Jurídicas, Constitución, Estado, Gobierno, organización, Derecho, Derechos Fundamentales, Principios Rectores, Poderes Públicos, Sistema Jurídico, Tribunales de Justicia y los Derechos Constitucionales.

Los vemos a continuación:

Contenidos del saber (conceptuales):

- Las instituciones jurídicas básicas.
- La Constitución como norma básica del Estado.
- Las formas de Estado, Gobierno y su organización territorial actual.

Contenidos del saber hacer (procedimentales):

- Diferenciación del concepto “Derecho” y “derecho”.
- Representación de una pirámide normativa.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

- Diferenciación entre los conceptos “Derechos Fundamentales” y “Principios Rectores”.
- Contextualización de la Constitución vigente en su periodo histórico.
- Relación de los poderes públicos con el sistema jurídico vigente.

Contenidos del saber ser (actitudinales):

- Valoración positiva de la influencia del Derecho en el desarrollo social.
- Reconocimiento positivo de la labor de los Tribunales de Justicia en la protección de los Derechos constitucionales.

2. Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables

Se entiende por *criterios de evaluación* al grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa” (LOMCE, Art. 6, 2f). Son los principios, normas o ideas de valoración en relación con el objeto evaluado, determinando qué conoce, comprende y sabe el alumnado.

En este caso, los criterios de evaluación están en relación con el conocimiento del Derecho, la identificación de la Constitución Española, el Ordenamiento Jurídico nacional y sus partes, como objetos de conocimiento y evaluación.

Los *estándares de aprendizaje evaluables* son especificaciones o explicaciones de los criterios de evaluación que concretan los resultados de aprendizaje, orientados a lo que el alumnado ha de saber, comprender y saber hacer. Han de ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Indican hasta qué punto se ha logrado o no un criterio de evaluación, estableciendo el nivel de logro de la enseñanza aprendizaje realizada (Cabrera, 2011).

En esta programación, las acciones de los estándares se basan en que el alumnado diferencie, valore, conozca, comprenda y contextualice conceptos, instituciones, normas, Tribunales, organizaciones e historia legislativa.

Los *criterios de evaluación* y sus correspondientes *estándares de aprendizaje evaluables* son:

- Conocer el concepto de Derecho y su importancia en el desarrollo socio-cultural de los pueblos.
 - o Diferencia el concepto “Derecho”, en abstracto, de la concreción individualizada del mismo.
 - o Valora la incidencia del Derecho en su entorno.
 - o Conoce las principales instituciones jurídicas de su contexto social.
- Identificar la Constitución Española como norma suprema del Ordenamiento Jurídico nacional, diferenciando sus partes, comprendiendo su importancia a la hora de configurar el Estado y valorando los mecanismos de defensa que presenta a su alcance.
 - o Reconoce la Constitución Española como norma Jurídica de mayor rango en nuestro marco legal.

- Diferencia Derecho Fundamental de Principio Rector.
- Comprende la importancia del Tribunal Constitucional, y los Tribunales Ordinarios, como garantes de los derechos reconocidos en la Constitución.
- Contextualiza la Constitución de 1978 en el marco de la evolución histórica, política y social.
- Conoce la forma de Estado y Gobierno actual, y su relación con los Poderes del Estado.
- Reconoce el Estado de las Autonomías como forma de organización territorial

3. Las competencias clave

Las competencias son “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (LOMCE, Art. 6, c).

Las competencias clave sirven para identificar los aprendizajes necesarios. Su logro, facilita el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta y el aprendizaje a lo largo de la vida (Orden ECD/65/2015, art. 6).

Las Competencias Clave que se desean conseguir en la Unidad Didáctica son: 1) Competencia Comunicación Lingüística (CCL); 2) Competencia Digital (CD); 3) Aprender a Aprender (AA); 4) Competencia Social y Cívica (CSC); 5) Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE); 6) Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CEC), y 7) Competencia Matemática, Ciencia y Tecnología (CMCT).

Observemos a continuación todos los elementos curriculares interrelacionados en la siguiente tabla:

Tabla 1. Relación entre contenidos, Criterios de Evaluación, Estándares de Aprendizaje y competencias. Elaboración propia

Unidad Didáctica: “Tenemos Derecho a...”			
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS CLAVE
-Diferenciación del concepto “Derecho” y “derecho”. -Valoración positiva de la influencia del Derecho en el desarrollo social -Conocimiento de las instituciones jurídicas básicas -Consideración de la Constitución como norma básica del Estado	1.1 Conocer el concepto de Derecho y su importancia en el desarrollo socio-cultural de los pueblos	1.1.1. Diferencia el concepto “Derecho”, en abstracto, de la concreción individualizada del mismo.	CCL, CD, AA, CSC, SIEE, CEC
		1.1.2. Valora la incidencia del Derecho en su entorno.	

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

-Representación de una pirámide normativa. -Diferenciación entre los conceptos “Derechos Fundamentales” y “Principios Rectores”. -Reconocimiento de la labor de los Tribunales de Justicia en la protección de los Derechos -Definición de las formas de Estado, Gobierno y su organización territorial actual. -Relación de los poderes públicos con el sistema jurídico vigente -Contextualización de la Constitución vigente en su periodo histórico Constitucionales.		1.2.3. Conoce las principales instituciones jurídicas de su contexto social.	CCL, CD, AA, CSC, SIEE, CEC
	1.2 Identificar la Constitución Española como norma suprema del Ordenamiento Jurídico nacional, diferenciando sus partes, comprendiendo su importancia a la hora de configurar el Estado y valorando los mecanismos de defensa que presenta a su alcance.	1.2.1. Reconoce la Constitución Española como norma Jurídica de mayor rango en nuestro marco legal.	CCL, CD, AA, CSC, SIEE, CEC
		1.2.2. Diferencia Derecho Fundamental de Principio Rector.	CCL, CD, AA, CEC
		1.2.3. Comprende la importancia del Tribunal Constitucional, y los Tribunales Ordinarios, como garantes de los derechos reconocidos en la Constitución.	CCL, CD, AA, CSC, CEC
		1.2.4. Contextualiza la Constitución de 1978 en el marco de la evolución histórica, política y social.	CCL, AA, CSC, SIEE, CEC
		1.2.5. Conoce la forma de Estado y Gobierno actual, y su relación con los Poderes del Estado.	CCL, CD, AA, CSC, CEC
		1.2.6. Reconoce el Estado de las Autonomías como forma de organización territorial.	CCL, CD, AA, CSC

Claves: CCL: Competencia Comunicación Lingüística; CD: Competencia Digital; AA: Aprender a Aprender; CSC: Competencia Social y Cívica; SIEE: Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor; CEC: Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales; CMCT: Competencia Matemática Ciencia y Tecnología.

VI. Las sesiones de clase

Se incluyen a continuación, la estructura de las sesiones de clase, su secuenciación, temporalización, los elementos curriculares y el diseño de estas.

1. La estructura, secuenciación y elementos curriculares

La estructura de las sesiones de clase que conforman la Unidad Didáctica responden a los elementos de la siguiente tabla:

Tabla 2. Sesiones de la Unidad Didáctica “Tenemos Derecho a...”

Unidad Didáctica “Tenemos Derecho a...”	
Sesión N°	Título de la Sesión
1	¡Hola!
2	El Derecho I
3	El Derecho II
4	La Constitución I
5	La Constitución II
6	La Constitución III
7	¿Recuerdas?
8	Ponte a prueba

Los *elementos curriculares* que se presentan en el diseño básico de las sesiones de clase, a parte de los datos de identificación de la sesión, son: objetivo didáctico, contenidos, criterios de evaluación, estándares, competencias; metodología y agrupamientos; actividades, recursos, tiempo y espacio; elementos transversales y evaluación. Al final se añade alguna observación aclaratoria del proceso.

La *temporalización* de las ocho sesiones responde a una hora semanal dentro de la tutoría de grupo, a lo largo de dos meses, o como parte de una nueva asignatura optativa para la Educación Secundaria Obligatoria relativa al conocimiento y mejora de la Cultura Jurídica y el Derecho Educativo.

2. El diseño de cada sesión de clase

A continuación, se presentan las 8 sesiones de clase que conforman la Unidad Didáctica “*Tengo Derecho a ...*” incluyendo, a modo orientativo y anticipador de la enseñanza, los elementos curriculares expuestos.

Tabla 3. Primera sesión de clase. Título: “¡Hola!”

N° de sesión: 1	Título: ¡Hola!
<i>Objetivo didáctico:</i> Introducir la asignatura, metodología y temario.	
<i>Contenidos:</i> Introducción a la asignatura, metodología y temario.	
<i>Metodología y agrupamientos:</i> Flipped Classroom, Aprendizaje Servicio. Agrupamientos en pequeños grupos realizados por el docente.	
<i>Actividades:</i> de iniciación.	
<i>Recursos, tiempos y espacios:</i> Apuntes del profesor y su explicación. 50 minutos. Aula.	
<i>Evaluación:</i> Autoevaluación.	
<i>Observaciones:</i> No se incluyen criterios, estándares, competencias y elementos transversales por la naturaleza propia de la sesión.	

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Tabla 4. Segunda sesión de clase. Título: “El Derecho I”

Nº de sesión: 2	Título: El Derecho I
<i>Objetivo didáctico:</i> Diferenciar el concepto de Derecho de sus concreciones.	
<i>Contenidos:</i> Diferenciación del Concepto de Derecho de sus concreciones.	
<i>Criterios de evaluación:</i> Conocer el concepto de Derecho y su importancia en el desarrollo socio-cultural de los pueblos	
<i>Estándares:</i> Diferencia el concepto “Derecho”, en abstracto, de la concreción individualizada del mismo.	
<i>Competencias:</i> CCL, CD, AA, CSC, SIEE, CEC	
<i>Metodología y agrupamientos:</i> Flipped Classroom, Aprendizaje Servicio. Agrupamientos en pequeños grupos realizados por el docente.	
<i>Actividades:</i> Visionado: en “EdPuzzle”. Profundización: ¿Qué es el Derecho? ¿Cómo lo concebían pueblos antiguos? ¿De dónde proviene la mayoría de nuestro sistema jurídico? Busca información y realiza un trabajo escrito reflexionando sobre estas cuestiones.	
<i>Elementos transversales:</i> Comprensión lectora. Expresión oral y escrita. Comunicación audiovisual. TIC	
<i>Recursos, tiempos y espacios:</i> Apuntes del profesor y su explicación. 50 minutos. Aula.	
<i>Evaluación:</i> Autoevaluación mediante dianas.	

Tabla 5. Tercera sesión de clase. Título: “El Derecho II”.

Nº de sesión: 3	Título: El Derecho II
<i>Objetivo didáctico:</i> Conocer las instituciones jurídicas básicas. Valorar positivamente la influencia del Derecho en el desarrollo de los pueblos	
<i>Contenidos:</i> Conocimiento de las instituciones jurídicas básicas. Valoración positiva de la influencia del Derecho en el desarrollo social.	
<i>Criterios de evaluación:</i> autoevaluación mediante dianas.	
<i>Estándares:</i> Valora la incidencia del Derecho en su entorno Conoce las principales instituciones jurídicas de su contexto social.	
<i>Competencias:</i> CCL, CD, AA, CSC, SIEE, CEC	
<i>Metodología y agrupamientos:</i> Flipped Classroom, Aprendizaje Servicio. Agrupamientos en pequeños grupos realizados por el docente.	
<i>Actividades:</i> De visionado: en “EdPuzzle”. De repaso: ¿Qué es el Derecho? ¿Qué entendemos por Derecho? ¿Y por derecho? De profundización: ¿Qué instituciones jurídicas conocías de las estudiadas? ¿Qué significan? ¿Cómo funcionan?	
<i>Elementos transversales:</i> Comprensión lectora. Expresión oral y escrita. Comunicación audiovisual. TIC	
<i>Recursos, tiempos y espacios:</i> Apuntes del profesor y vídeos. 50 minutos. Aula.	
<i>Evaluación:</i> Autoevaluación mediante dianas.	

Tabla 6. Cuarta sesión de clase. Título: “La Constitución I”

Nº de sesión: 4	Título: La Constitución I
<i>Objetivo didáctico:</i> Introducir la asignatura, metodología y temario.	
<i>Contenidos:</i> Conocer la Constitución Española como norma básica del Estado.	
<i>Criterios de evaluación:</i> Identificar la Constitución Española como norma suprema del Ordenamiento Jurídico nacional, diferenciando sus partes, comprendiendo su importancia a la hora de configurar el Estado y valorando los mecanismos de defensa que presenta a su alcance.	
<i>Estándares:</i> Reconoce la Constitución Española como norma Jurídica de mayor rango en nuestro marco legal.	
<i>Competencias:</i> CCL, CD, AA, CSC, SIEE, CEC	
<i>Metodología y agrupamientos:</i> Flipped Classroom, Aprendizaje Servicio. Agrupamientos en pequeños grupos realizados por el docente.	
<i>Actividades:</i> De visionado: En “EdPuzzle”. De repaso: ¿Qué es el Derecho? ¿Qué entendemos por Derecho? ¿Qué instituciones recuerdas? De profundización: ¿Qué es la Constitución? ¿Quiénes son los padres de la Constitución? Clave: busca qué es un Derecho Fundamental.	
<i>Elementos transversales:</i> Comprensión lectora. Expresión oral y escrita. Comunicación audiovisual. TIC	
<i>Recursos, tiempos y espacios:</i> Apuntes del profesor y vídeo. 50 minutos. Aula.	
<i>Evaluación:</i> Autoevaluación mediante dianas. Heteroevaluación por pares mediante listas de cotejo.	

Tabla 7. Quinta sesión de clase. Título: “La Constitución II”.

Nº de sesión: 5	Título: La Constitución II
<i>Objetivo didáctico:</i> Diferenciar los conceptos “Derechos Fundamentales” y “Principios Rectores”. Contextualizar la Constitución vigente en un periodo histórico concreto. Representar gráficamente una pirámide normativa.	
<i>Contenidos:</i> Representación de una pirámide normativa. Diferenciación entre los conceptos “Derechos Fundamentales” y “Principios Rectores”. Reconocimiento de la labor de los Tribunales de Justicia en la protección de los Derechos constitucionales.	
<i>Criterios de evaluación:</i> Identificar la Constitución Española como norma suprema del Ordenamiento Jurídico nacional, diferenciando sus partes, comprendiendo su importancia a la hora de configurar el Estado y valorando los mecanismos de defensa que presenta a su alcance.	
<i>Estándares:</i> Diferencia Derecho Fundamental de Principio Rector. Comprende la importancia del Tribunal Constitucional, y los Tribunales Ordinarios, como garantes de los derechos reconocidos en la Constitución. Contextualiza la Constitución de 1978 en el marco de la evolución histórica, política y social.	
<i>Competencias:</i> CCL, CD, AA, CSC, SIEE, CEC	
<i>Metodología y agrupamientos:</i> Flipped Classroom, Aprendizaje Servicio. Agrupamientos en pequeños grupos realizados por el docente.	
<i>Actividades:</i> De visionado: en “EdPuzzle”. De repaso: ¿Qué es la Constitución? ¿Qué recoge? ¿Cuándo se aprueba?	

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

De profundización: ¿Qué son los Derechos Fundamentales? ¿Cuáles son? Responde a estas cuestiones por escrito en una redacción.

Clave: Elige un Derecho Fundamental y busca dónde se regula. ¿Tiene normativa propia?

Elementos transversales:

Comprensión lectora. Expresión oral y escrita. Comunicación audiovisual. TIC

Igualdad entre hombres y mujeres. Prevención violencia de género o contra personas con discapacidad.

Rechazo a la violencia terrorista y respeto y consideración a víctimas del terrorismo y todo tipo de violencia, racismo y xenofobia

Recursos, tiempos y espacios: Apuntes del profesor y vídeo. 50 minutos. Aula.

Evaluación:

Autoevaluación por dianas.

Heteroevaluación por pares mediante listas de cotejo.

Tabla 8. Sexta sesión de clase. Título: “La Constitución III”

Nº de sesión: 6	Título: La Constitución III
<i>Objetivo didáctico:</i> Definir las formas de Estado, Gobierno y organización territorial actual. Relacionar los poderes públicos con el sistema vigente.	
<i>Contenidos:</i> Definición de las formas de Estado, Gobierno y su organización territorial actual. Relación de los poderes públicos con el sistema jurídico vigente	
<i>Criterios de evaluación:</i> Identificar la Constitución Española como norma suprema del Ordenamiento Jurídico nacional, diferenciando sus partes, comprendiendo su importancia a la hora de configurar el Estado y valorando los mecanismos de defensa que presenta a su alcance.	
<i>Estándares:</i> Conoce la forma de Estado y Gobierno actual, y su relación con los Poderes del Estado. Reconoce el Estado de las Autonomías como forma de organización territorial.	
<i>Competencias:</i> CCL, CD, AA, CSC, SIEE, CEC	
<i>Metodología y agrupamientos:</i> Flipped Classroom, Aprendizaje Servicio. Agrupamientos en pequeños grupos realizados por el docente.	
<i>Actividades:</i>	
De visionado: en “EdPuzzle”.	
De repaso: ¿Qué es la Constitución? ¿Qué son los Derechos Fundamentales? ¿Cuándo se aprueba? Representa una pirámide normativa.	
De profundización: ¿Cuál es nuestra forma de Estado? ¿Y la de Gobierno? ¿Qué es una Autonomía? Debate oral en pequeños grupos.	
Clave: ¿Qué ejemplos conoces del Derecho elegido? ¿Alguna vez te has relacionado?	
<i>Elementos transversales:</i> Comprensión lectora. Expresión oral y escrita. Comunicación audiovisual. TIC	
Igualdad entre hombres y mujeres. Prevención violencia de género o contra personas con discapacidad.	
Rechazo a la violencia terrorista y respeto y consideración a víctimas del terrorismo y todo tipo de violencia, racismo y xenofobia	
<i>Recursos, tiempos y espacios:</i> Apuntes del profesor y su explicación. 50 minutos. Aula.	
<i>Evaluación:</i> Autoevaluación	
Heteroevaluación: por pares mediante listas de cotejo	

Tabla 9. Séptima sesión de clase. Título: “¿Recuerdas?”

Nº de sesión: 7	Título: ¿Recuerdas...?
<i>Objetivo didáctico:</i> Repasar el temario impartido en esta sesión.	
<i>Contenidos:</i> Repaso	
<i>Criterios de evaluación:</i> Todos los tratados en el tema.	
<i>Estándares:</i> Todos los tratados en el tema	
<i>Competencias:</i> CCL, CD, AA, CSC, SIEE, CEC	
<i>Metodología y agrupamientos:</i> Gamificación. Trabajo individual.	
<i>Actividades:</i>	
- De repaso: Preguntas cortas sobre todo el temario mediante Genially.	
- Clave: Busca noticias sobre el Derecho Fundamental elegido.	
<i>Elementos transversales:</i> Todos los tratados en la Unidad.	
<i>Recursos, tiempos y espacios:</i> Apuntes del alumno. 50 minutos. Aula.	
<i>Evaluación:</i> Autoevaluación mediante dianas.	

Tabla 10. Octava sesión de clase. Título: “Ponte a prueba”.

Nº de sesión: 8	Título: Ponte a Prueba
<i>Objetivo didáctico:</i> Evaluar el tema	
<i>Contenidos:</i> Evaluación	
<i>Criterios de evaluación:</i> Todos los del tema.	
<i>Estándares:</i> Todos los del tema.	
<i>Competencias:</i> CCL, CD, AA, CSC, SIEE, CEC	
<i>Metodología y agrupamientos:</i> Gamificación	
<i>Actividades:</i> de evaluación mediante <i>Kahoot</i> .	
Evaluación al docente por <i>google forms</i> .	
<i>Elementos transversales:</i> Todos los del tema.	
<i>Recursos, tiempos y espacios:</i> Móvil, portátil o tableta. 50 minutos. Aula.	
<i>Evaluación:</i> Heteroevaluación por el docente	

VII. La metodología

La presente unidad didáctica se ha diseñado con una duración de ocho sesiones en las que se trabajarán las actividades presentadas, toda vez que los contenidos teóricos se impartirán en el formato *flipped classroom* -la clase invertida-.

Se entiende por *flipped classroom* o *la clase invertida*, la metodología que consiste en trasladar e invertir algunos aprendizajes a entornos distintos del aula presencial, por lo que cambia el

papel tradicional del profesor / alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Refuerza la estrategia del aprendizaje semipresencial, para considerar y revisar determinados contenidos, sin olvidar la presencial, aportando desde cada una lo mejor al aprendizaje.

Este cambio en los procedimientos de aprendizaje, libera tiempo de trabajo en el aula, favorece la participación del alumnado, incrementa el trabajo autónomo y activo del estudiante, permite revisar y conocer otros recursos y materiales didácticos, crea un clima colaborativo y cooperativo e incorpora a las familias en el aprendizaje.

En definitiva, este proceso invertido de la clase, toma en cuenta otros entornos más flexibles, con una cultura del aprendizaje diferente, basado en contenidos intencionales, donde docentes y alumnado han cambiado sus papales.

Así las cosas, se observa una secuenciación de las sesiones, organizadas desde principios lógicos y psicológicos, para lograr la finalidad de la Unidad Didáctica y el conocimiento y la comprensión del alumnado.

El diseño básico de cada sesión va a responder al planteamiento de los elementos didácticos expuestos y tomando en cuenta como orientación, este proceso: repaso del temario o de actividades (5 min.), preguntas y respuestas sobre el vídeo (10 min.), práctica o actividad (30 min.), introducción al apartado siguiente (5 min.).

VIII. Los recursos, espacio y tiempo

Los recursos a utilizar en esta Unidad Didáctica tienen que ver con los materiales y apuntes dispuestos por el profesor y trabajados por el alumno; también los vídeos, el móvil o celular, el portátil, computador o la tableta, además de los materiales escolares habituales. El espacio principal donde se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje es el aula en ocho sesiones de 50 minutos a lo largo de ocho semanas. Pueden ser durante el segundo trimestre, una vez puestas las bases del curso en el primero.

IX. Las actividades

Las actividades que se realizan son de estos tipos:

- De *iniciación* o *introducción*: preguntas, juegos, tareas o actividades que ayuden a conocer el grado de conocimiento de los contenidos
- De *visionado* de materiales para luego analizar e interpretar lo visto, de forma que no puede avanzarse en el mismo si no se ha respondido adecuadamente a las cuestiones que se presentan. Para poder llevarlo a cabo, se trabajará con el sitio web de “EdPuzzle”¹ u otras páginas y aplicaciones afines.

¹ EdPuzzle. [[Enlace](#)].

- De *profundización* para ahondar en los contenidos nuevos expuestos sobre el Derecho, la Constitución, etc., en base a tareas grupales, que buscan incidir y profundizar en uno o alguno de los contenidos impartidos, mostrando las destrezas adquiridas.
- *Clave*: las actividades que deben realizar para elaborar un proyecto sobre la temática, ya sea de Aprendizaje-Servicio u otro específico propuesto.
- De *repaso*: presentadas al final de cada tema en el aula, a fin de que afiancen los conocimientos.
- De *refuerzo*: diseñadas para el alumnado que requiera de apoyo educativo por las dificultades de aprendizaje que experimente, las pueda realizar en el aula o en casa, con la ayuda de maestros, orientadores o familia.
- De *ampliación*, para alumnos y alumnas con altas capacidades, centrándose en un trabajo autónomo y reflexivo, para asegurar la adquisición de unos contenidos y destrezas específicos.
- De *evaluación*, para verificar los contenidos aprendidos sobre las instituciones jurídicas básicas, la Constitución, las formas de Estado, el Gobierno, la organización territorial, los Derechos Fundamentales, los Principios Rectores, los poderes públicos, los Tribunales de Justicia, etc.

X. La evaluación

La *evaluación* sigue un criterio de continuidad, que responde a una *autoevaluación* del alumnado mediante el instrumento de la *diana*; otra por rúbrica. También la *heteroevaluación* por pares y por el docente mediante listas de cotejo. Para la evaluación del docente se propone un cuestionario por *google forms*.

XI. Conclusiones

El alumnado de Educación Secundaria Obligatoria no cuenta con una formación jurídica básica, donde se planteen los conceptos y contenidos fundamentales vinculados al Derecho y a la Constitución Española.

Se hace necesario diseñar formación con propuestas didácticas reales y evaluables como esta Unidad Didáctica. La coherencia entre los elementos curriculares adaptados a las características del país, del sistema educativo, del grupo, etc., es fundamental. Para ello, se requiere una formación del profesorado sobre estos planteamientos jurídicos.

El diseño de contenidos y propuestas didácticas ajustadas al Derecho y a las normas jurídicas fundamentales, favorece el conocimiento y aplicación en situaciones reales.

La Didáctica General, la Cultura Jurídica, el Derecho Educativo y la Educación en Valores, son disciplinas estrechamente interrelacionadas en esta formación y diseño curricular, lo que implica el conocimiento interdisciplinar para su aplicación en situaciones educativas y reales.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Hay que continuar el diseño de propuestas didácticas en esta línea a nivel jurídico que fomente El Derecho Educativo y los valores de la ciudadanía en su participación activa y democrática, que el alumnado ha de aprender desde su formación básica y obligatoria.

Bibliografía

- Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico?: Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios Pedagógicos*, vol.37, n.2, pp. 43-59.
- Consejería de Educación y Cultura. (2002, 10 de julio). DECRETO 86/2002, de 4 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. BOCYL, nº 132. [\[Enlace\]](#).
- Cortes Generales. (1978, 29 de diciembre). *Constitución Española*. Boletín Oficial del Estado, nº 311. [\[Enlace\]](#).
- Fernández, P. y González, F. (2021). Enfoque didáctico del Trabajo de Fin de Master (TFM). En F. González-Alonso, *La Didáctica en Proyectos, Glosario, Trabajos Finales y Bibliografía*. LiberLibro.
- González-Alonso, F. (2021). *Didáctica. Metodologías, programación y diseño de la enseñanza*. LiberLibro.
- González-Alonso, F. (2021). *La Didáctica en Proyectos, Glosario, Trabajos Finales y Bibliografía. Didáctica General (Vol. 2)*. LiberLibro.
- Jefatura del Estado. (2013, 9 de diciembre). LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa Boletín Oficial del Estado, nº 295. [\[Enlace\]](#).
- Jefatura del Estado. (2020, 30 de diciembre). LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, nº 340. [\[Enlace\]](#).
- MECD. Orden ECD/65/2015. (2015, 21 de enero). Orden que describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Capítulo 11

ASPECTOS POSITIVOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Dr. Augusto Federico González Graziano

Dra. Lucía Graciano Casas

Universidad Autónoma de Tamaulipas

RIIDE México-Tamaulipas

I. Introducción

Mediante el presente capítulo pretendemos explicar la relación que existe entre Mundialización, Globalización e Internacionalización y por supuesto que es de destacar la importancia de la internacionalización de la (IES) Instituciones de Educación Superior.

Así como el desarrollo educativo que ha sido impulsado por el Gobierno de México con la finalidad de mejorar la educación en nuestro país y buscando hacer equipo con la internacionalización de sus cuerpos docentes, cuerpos administrativos y estudiantes de universidades de educación pública superior, y actualmente de casi todos los tipos de instituciones superiores.

Proponer que hacer región en materia de educación superior, o hacerse partícipe en el conglomerado de naciones con temas en común correspondientes a la educación superior, es una realidad que podemos conocer como la internacionalización de la educación superior.

País que se encierra en sus fronteras se aísla, y no crece, la oportunidad que se nos presenta actualmente, gracias a las nuevas herramientas y tecnologías de la información, nos permite tener una participación inmediata desde la comodidad de nuestra universidad u hogar a cualquier parte del mundo, en cualquier rubro del conocimiento.

La internacionalización de la educación superior, es un proceso que integra a las instituciones educativas la perspectiva universal y persigue beneficios para éstas pero también para sus respectivos países.

Así mismo, la internacionalización de la educación superior busca mejorar el nivel académico de las instituciones educativas, con la finalidad de formar profesionistas capaces de competir en ambientes culturales a nivel internacional, posicionar a las Universidades internacionalmente, reincentivar los servicios educativos, captar mayores recursos económicos y/o programas específicos que puedan ser utilizados por las instituciones educativas.

La finalidad de la internacionalización es elevar la calidad de vida de las naciones y poder ser partícipes en el conocimiento de diferentes culturas y naciones, es también un instrumento

muy valioso de política exterior para promover la cultura y disminuir las asimetrías entre los distintos países que existen actualmente.

II. Un enfoque de la Educación Superior desde un panorama internacional

Desde hace menos de 20 años, el fenómeno de la globalización ha permitido que el mundo desde sus distintas regiones, países y comunidades puede estar comunicado; y gracias también, a las nuevas tecnologías de la información que nos permiten estar comunicados instantáneamente y con la facilidad de compartir información de toda índole, social, legal, comercial, tecnológica, económica, política, informativa como noticias, empresarial, personal, y podría afinar que la globalización nos permite alcanzar toda aquella información que se procure investigar y compartir desde las comunidades de nuestros países a cualquier parte del mundo y de todas las formas posibles y viceversa, la apertura de fronteras y de la información ha venido a unir todas las regiones del mundo para compaginar todo lo que hemos sido, somos y seremos como sociedad mundial.

En lo que a nuestro tema de investigación corresponde, la universalidad de la información en el índole académico nos permite crecer en lo individual y en lo comunitario socialmente hablando, ya que los nuevos profesionistas que tienen la experiencias de participar en intercambios académicos o en cursos en línea, se preparan para estudiar, participar y competir con estudiantes que destacan no solamente de su país, sino también con académicos y profesionistas que tienen diferentes formas de pensar y que es ahí precisamente de la sana competencia académica, que podemos conjugar lo más enriquecedor de la internacionalidad de la educación superior, “conocer”, “compartir” y “comparar” los diferentes puntos de vista del conocimiento.

No obstante, es muy importante aclarar que con la evolución tecnológica que hemos tenido en los últimos años, encontramos que destacan tres conceptos que precisan muy bien la situación actual, me refiero a la mundialización, a la globalización¹ y la internacionalización, cuya correlación es muy compleja, ya que en las tres definiciones se llevan puntos medulares similares pero que en la práctica académica es necesario conocer sus propias precisiones terminológicas. Mundialización², en un sentido geográfico y territorial, tiene que ver con la acción de revelar y ocupar el mundo.

Globalización³ es un proceso económico, legal, tecnológico, social y cultural que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo uniendo sus mercados sociedades y culturas mediante enlaces directos e instantáneos que les permiten

¹ Levitt, Theodore, “Globalization of Markets”, Harvard Business Review, May-June 1983, Boston, Massachusetts.

² CHESNAIS, Francois, “La Mondialisation financière”. Génese co út et enjeux, 1996, Paris, Cyrus.

³ Kenichi, Ohmae, “The Borderless World “Power and Strategy in the interlinked economy”, 1990, London, Fontana.

interactuar social, económica y culturalmente en un proceso muy dinámico de carácter mundial.

La Internacionalización⁴, es el proceso de expansión más allá de nuestras fronteras nacionales hacia otros países, se produce cuando los Estados consienten Acuerdos, Tratados, Convenios, Pactos y otro tipo de instrumentos internacionales en los que se someten de buena fe y que pueden ser bilaterales o multilaterales, que dan origen a Organismos Internacionales (Supranacionales) que tienen injerencia todo aquél Estado o Sujeto Típico o Atípico que haya manifestado su consentimiento para colaborar dentro del mismo.

La internacionalización presupone acuerdos entre Estados – Nación mediante los cuales las actividades educativas tradicionales pueden ser acordadas, negociadas y ejecutadas; la globalización, por otro lado, implica una reconfiguración del orden mundial, más trascendente en la que los límites nacionales resultan obsoletos para las nuevas tendencias de la tecnología en todos sus rubros.

La internacionalización tiene un protocolo como parte de las relaciones de jerarquía y de la hegemonía de las naciones, mientras que la globalización es un fuerza subversiva y dinámica que constantemente está cambiando la agenda mundial.

Tabla 1. Diferencias entre Internacionalización y Globalización.⁵

	INTERNACIONALIZACIÓN	GLOBALIZACIÓN
Estado - Nación	Presupone su existencia.	Se revela contra éste.
Medios a través de los que se manifiesta.	Diplomacia y Cultura.	Consumismo masivo y capital global.
Estructura.	Relaciones de jerarquía y hegemonía entre las naciones.	Fuerza subversiva y dinámica que cambia la agenda mundial.

Es así, que la Internacionalización busca institucionalizar y legitimar objetivos y metas en común, que superan los intereses individuales y que interesan en conjunto a los Estados. Considerando la importancia de las anteriores definiciones y sus respectivas características, podemos adentrarnos al campo de las Instituciones de Educación Superior como fuente del desarrollo para toda comunidad, país y región.

Por esa razón, es importante analizar que combinada la internacionalización con la educación superior, podemos consagrar una de las mayores fuerzas de desarrollo⁶ para asumir

⁴ Tanganelli I Bernades, David. "Globalización y Procesos de Internacionalización". S.L. Civitas Ediciones, 2010. Pamplona (Navarra), España.

⁵ Callahan, Hillary. "Higher Education Internationalization Strategies: of marginal significance or all-pervasive? The international vision in practice: a decade of evolution in higher education in Europe." April Año 2000, Volumen 25. Issue 1. Basada en Peter Scott (1999).

los retos de las siguientes generaciones. La internacionalización de la Universidades ha sido un factor benéfico en todos los rubros académicos, desde el intercambio de personal administrativo, como de alumnos y docentes, con la finalidad de interactuar y poder valorar todas las herramientas y tecnologías que nos permiten el aprendizaje en nuestras tierras y conocer las diferentes formas, que muchas de las veces reflejan similitudes, entre las universidades de los países que participan en este tipo de colaboraciones interuniversitarias.

Con la internacionalización de la educación superior, tenemos el beneficio de captar mejores y más motivados cuerpos académicos, administrativos y universitarios, que gracias a la interconectividad que tenemos actualmente se fortalece la enseñanza, la investigación, y los mecanismos de administración interna de las universidades, contribuyendo a la calidad de cada uno de los participantes que se comprometen a dar ese paso, y que el beneficio directo e indirecto, a pesar de ser individual, llega a nuestra distintas comunidades.

III. El desarrollo educativo interno de México para la profesionalización del Alumno, Cuerpos Administrativos y del Maestro de las Instituciones de Educación Superior

En México, desde los últimos 30 años, ha tenido un desarrollo educativo en el que se ha preocupado porque tanto los alumnos de Educación Superior, Docentes y Cuerpos Administrativos, se preparen en otros países, con la intención de que reciban un educación integral y de calidad que puedan ejercer con las siguientes y futuras generaciones.

Algunos de los programas que han tenido mejor impacto en el sistema de Educación Superior son:

- El Programa Nacional de Educación Superior (PRONABES), de 1984, que busca la consolidación de los esfuerzos realizados por las instituciones de educación superior, a través de dos subproyectos: la vinculación de la formación de profesionales con las necesidades sociales y la vinculación de la investigación y el desarrollo tecnológico con la sociedad.
- El Programa Integral para la Planeación de la Educación Superior (Proides), de 1986, que pretende ubicar la planeación como un documento-plan, se realiza con la conciencia de que la crisis económica que atraviesa el país obliga a revisar y a examinar a fondo los problemas y las prácticas que la rutina han hecho parecer intolerables y que se han extendido y comparten la mayor parte de las Instituciones de Educación Superior.⁷

Así mismo, el PROIDES (Programa Integral de Desarrollo para la Educación Superior) creado en 1985, agrupó cuatro grupos de problemas en términos generales:

⁶ Knight. J. "Internationalization..." p.1 "An International model: responding to new realities and challenges. Higher Education in Latin America. The international dimension". The World Bank. Washington D.C. 2005

⁷ Pallán, Carlos. La Educación Superior en México, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pág. 45. 1995.

- a) Crecimiento;
- b) Recursos Humanos;
- c) Recursos Económicos; y
- d) Planeación y coordinación.

Bajo estos cuatro rubros se tenían contemplados los retos y la definición, así como la influencia de la Educación Superior, con respecto a la calidad educativa y en consideración a las funciones más relevantes de la educación superior⁸.

Es precisamente con este programa, que México, da sus primeros pasos para planear y organizar la Educación Superior con respecto a las necesidades y realidades tanto nacionales como internacionales, esto último porque México, toda vez que se abre el comercio internacional, también sus políticas se abren al mundo, y sus metas académicas, empiezan a verse cruzando fronteras.

Además de los programas manifestados con anterioridad, existen otros programas que vale la pena mencionar, debido a sus resultados obtenidos, todos ellos con apego a políticas educativas con mayor cobertura, calidad y equidad como Promef, Supera y Fomes.

Dentro de la educación se tiene contemplado que el pilar de la educación es el Maestro, el Maestro además de ser la autoridad frente a grupo, es quien complementa los valores aprendidos en casa de cada uno de los estudiantes, y además, es quien lleva el trabajo más difícil de cambiarle el chip a las siguientes generaciones de estudiantes. Palabras más palabras menos, es en la figura del Maestro en quien recae la responsabilidad de educar a la nación.

Por esa razón, se pretende impulsar la calidad de los maestros por medio de estímulos y becas mediante el programa de mejoramiento del profesorado (Promef) que inicia en 1996 otorga más de 3,000 becas aproximadamente (2,000 nacionales y casi mil al extranjero) del 1996 al año 2000, a maestros de universidades públicas con la finalidad de estudiar y realizar estudios de posgrado en programas internacionales de calidad; así mismo, por esa misma fecha, se entregaron más de 5,500 plazas de nueva creación para maestros de universidades públicas de tiempo completo, que tuvieran estudios de Maestría y de preferencia de Doctorado.

Más adelante con el programa de Superación del Personal Académico⁹ (Supera-ANUIES) se entregaron más de 2,000 becas a maestros de tiempo completo de instituciones tecnológicas federales, universidades públicas e instituciones públicas del sector agropecuario, Centros SEP-Conacyt e instituciones privadas afiliadas a ANUIES.

Otro programa es el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes) que apoyó el trabajo académico tanto de estudiantes como de profesores, a través de proyectos

⁸ Casanova, Hugo. "Políticas del Estado en relación con los estudiantes". Pág. 20. Convergencia Revista de Ciencias Sociales. Revista Cuatrimestral de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Ed. UNAM. Quivera, Año 2, Número 2, Noviembre de 1999.

⁹ MEMORIAS 2004, Pág. 174, Primera Edición 2005, Editorial UNAM, México, DF.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

de universidades públicas, con la finalidad de ampliar y modernizar de manera significativa el equipamiento de laboratorios, talleres y plantas piloto de docencia, bibliotecas, centros de lenguas, laboratorios de cómputo y laboratorios de investigación.

Actualmente está en funciones el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), para el Tipo Superior que consiste en buscar la profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y generen con ello, una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno.

Actualmente la cobertura y beneficios de atención del programa se extiende a 714 Instituciones Públicas de Educación Superior (IES) en México¹⁰.

Tabla 2. Relación subsistema e instituciones de educación superior

Subsistema	Número de instituciones de educación superior por año												
	1996	2002	2004	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
Universidades Públicas Estatales (UPE)	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
UPE de Apoyo Solidario	5	13	14	15	16	18	19	23	19	22	22	22	22
IES Federales			3	4	6	8	7	7	7	7	7	8	8
Universidades Politécnicas		1	4	16	16	23	30	35	43	43	49	55	55
Universidades Tecnológicas		22	48	60	60	60	60	65	77	88	102	107	107
Institutos Tecnológicos Federales					110	110	110	111	130	132	132	134	134
Escuelas Normales						257	250	250	250	255	255	260	260
Institutos Tecnológicos Descentralizados							49	60	77	82	86	86	86
Universidades Interculturales							9	9	8	8	8	8	8
Total	39	70	103	129	242	510	568	594	645	671	695	714	714

¿Qué importancia podemos encontrar en estos distintos programas educativos? Contar con maestros con mayor calidad y especializados en temas específicos, vana proporcionar una mejor y mayor calidad en la enseñanza de los alumnos. Todo radica en que se trabaja de la mejor forma con lo que se tiene, con visión, con rumbo, y preparar los cimientos para construir un mejor futuro con la posibilidad de competir con una planta docente mejor preparada para responder a las nuevas realidades de la internacionalización de la educación superior.

Un aspecto muy importante ha sido la preocupación del Gobierno Mexicano en apostarle a una educación de calidad¹¹, y también el compromiso de los maestros, estudiantes y cuerpos administrativos que laboran en las instituciones de educación superior.

¹⁰ [Enlace]: última consulta el 23 de octubre del 2015.

¹¹ Guevara, Gilberto. La Catástrofe Silenciosa. Fondo de Cultura Económica. Págs. 76 y 77. Ciudad de México. 1992.

La educación en México está enfocada a cubrir la demanda de las empresas transnacionales, a satisfacer la oferta laboral con profesionistas de calidad, y a tener gente capacitada que colabore a la par de países del primer mundo.

IV. Criterios que replantean el contexto de la Internacionalización de la Educación Superior.

Para el integral desarrollo de Internacionalización de la Educación Superior, considero apropiado que debemos tomar en cuenta 4 criterios que nos permitirán replantearnos las perspectivas teóricas, los cuales dan origen a los siguientes aspectos educativos:

- 1) Identidad. Resultado de los criterios que se desprenden del modelo educativo de las distintas instituciones;
- 2) Vinculación con la sociedad. Como resultado de los criterios que emanan del análisis del contexto externo tanto del país como del entorno internacional;
- 3) Uso educativo de las nuevas tecnologías. Actualmente son los herramientas tecnológicas cuyos criterios son imperativos en nuestra nueva era de la información; y
- 4) La internacionalización. Es el resultado que se desprende de la nueva visión de los Estados de hacer región y de participar y colaborar en asuntos educativos.

Por lo anterior, la internacionalización de la educación superior se puede considerar en base a las diferentes metas que se pretendan alcanzar, dando como resultado 3 diferentes modelos.

En primero lugar, es el modelo de mercado que se basa en la competencia internacional de las instituciones educativas. Su teoría está fundamentada en las ventajas económicas que ofrece el conocimiento mismo, y cuyo objetivo primordial es fortalecer a las instituciones educativas en contraste con las de los demás países, fundamentada dicha teoría en las necesidades del mercado.

A su vez, se distinguen tres sub-modelos de mercado: el modelo del mercado competitivo, el del mercado benigno y el del mercado social.¹²

El segundo es el modelo liberal, que se basa en la cooperación internacional. Se fundamenta en la comunicación y el currículo intercultural, cuyo objetivo principal es llegar a lograr una comunicación fidedigna y conciencia entre los diferentes Estados.

El tercero es el modelo social, que se fundamenta en la asistencia para el desarrollo social. Su punto medular está en la ayuda social y en actividades relacionadas con temas sustentables y ambientales, de combate a la violencia, de combate a la pobreza, de salud, y temas que afectan intrínsecamente a la sociedad, y cuyo objetivo principal es el de reducir la

¹² Dominick, Salvatore. "Microeconomía". Págs. 122 -127. Editorial McGraw Hill. México, Distrito Federal. 1998.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

brecha entre los países desarrollados y subdesarrollados, los de primer mundo con los del segundo y tercer mundo.

Los modelos para poder distinguir la internacionalización de la educación superior, de mercado, liberal y social, pueden ser considerados de mejor forma en la siguiente tabla¹³:

Tabla 3. Modelos de internacionalización en la educación superior

TIPO DE MODELO	OBJETIVO PRINCIPAL	SE BASA EN:
Modelo de Mercado.	Fortalecer los sistemas educativos frente a los de otros países.	La competencia internacional de las instituciones de educación superior.
Modelo Liberal.	Mejorar el entendimiento y comunicación interculturales.	Cooperación Internacional.
Modelo Social.	Reducción de las asimetrías entre desarrollo y subdesarrollo.	Asistencia para el desarrollo social.

Es necesario considerar, analizar y proponer que la internacionalización de la educación superior se puede dividir en cuatro diferentes procesos:¹⁴

El primero, es un enfoque institucional que se fundamenta principalmente en la institución superior. En este enfoque la internacionalización se considera como un proceso en el que se incorporan diferentes aspectos internacionales a las funciones de la educación superior.¹⁵

El segundo, es un enfoque en los programas internacionales, que se basa en las actividades académicas, de acuerdo a su espacio internacional, o sea, a las diferentes acciones de internacionalización, incluyendo la movilidad estudiantil, estudios de área, el estudio de lenguas extranjeras, y la internacionalización del curriculum.

El tercero, es el enfoque en el desarrollo de las competencias. Consiste en el ser humano y en las competencias educativas y habilidades que éste pueda desarrollar.

El cuarto, es el enfoque en la estructura organizacional en la que se fundamenta el desarrollo de una cultura institucional que busque consolidar, apoyar y valorar las iniciativas de las instituciones educativas internacionales.

¹³ Mallea, John. "The Internationalization of Higher Education Stakeholders Views in North America" en Internationalization of Higher Education", OCDE Documents, París, France.

¹⁴ Didou Apetit, Sylvie & Mendoza Rojas, Javier (Coordinadores). "La Comercialización de los Servicios Educativos. Retos y Oportunidades para las Instituciones de Educación Superior". Pág. 189. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) 2005.

¹⁵ Rosario Muñoz, Víctor Manuel et. Al. (Coordinadores). "Acreditación y certificación de la educación superior: Experiencias, realidades y retos para las ANUIES". Págs. 48 y 49. Universidad de Guadalajara. 2006.

Es de menester importancia tomar en consideración el hacer Región con colaboración educativa en las instituciones de Educación Superior, ya que es la respuesta a los países que se están organizando para participar y colaborar con la internacionalización a través de hacer región, Se ha considera este punto de vista regional como una pequeña puerta dirigida a la globalización dado que la regionalización es trasnacional en una escala sub-global de convenios de colaboración educativos en áreas geográficas que tienen cercanía¹⁶.

Así, la internacionalización colaborativa nos obliga a fortalecer alternativas en respuesta a las opciones de mercado, que se caracterizan por ser competitivas, supeditando la colaboración y la cooperación, lo que implica a regular los acuerdos educativos a nivel global.

La colaboración y cooperación educativa es la forma más antigua de correspondencia entre las instituciones de educación superior, y sigue siendo la más importante, así como la más común, informal y enriquecedora entre los propios cuerpos académicos, administrativos y estudiantes. Es necesario que esta forma de relación despunte, independientemente de que haya una competitividad sana para que las instituciones de educación superior se esfuercen más por elevar la calidad, en beneficio de las próximas generaciones de profesionista y de sus respectivos países, pues empezamos a visualizar que aquellos países que no logren tener sistemas que generen y que garanticen la calidad en la educación superior están destinados a permanecer en la periferia de la nueva economía global¹⁷. Nos referimos con ello a una calidad que tome en consideración la importancia que los conocimientos tienen para el desarrollo de las sociedades donde están ubicadas las instituciones de educación superior, especialmente en los países más vulnerables.

V. Conclusiones

El análisis que hemos hecho sobre los aspectos positivos de la internacionalización de la educación superior, nos ha permitido darnos cuenta de las enormes ventajas que existen para todos aquellos profesionistas, docentes, administrativos y estudiantes que tienen la oportunidad de realizar un intercambio educativo con una universidad de otro país.

La internacionalización educativa ha adquirido gran relevancia debido a todos los cambios generados por las nuevas herramientas de comunicación y de información que se viven actualmente en todos los rincones de nuestro planeta.

Podemos obtener información de cualquier universidad y de sus diversos programas educativos en un solo instante y podemos acceder a un sinnúmero de becas que nos van a permitir participar en universalizar nuestras mentes al tener la experiencia de estudiar en otro país, en otra cultura y tal vez en otro idioma, temas educativos que dominamos, vistos desde

¹⁶ Beerkens, H.J.J.G. "Global opportunities and Institutional Embeddedness". Cheps, Netherlands. Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia. 2004.

¹⁷ Knight, Jane. "Comercialización de servicios de educación superior: Implicaciones del AGCS" en García Guadilla, Carmen "EL difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios". Implicaciones del AGCS (GATS). París-Cuenca, España. Edit. Columbus/Universidad de Castilla-La Mancha.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

otro punto de vista, y que nos serán muy enriquecedores, así como el entorno extranjero, para acrecentar nuestro conocimiento sobre un tema o varios en específico, así como compartirlos y motivar a nuestros semejantes por la experiencia de conocer a nuevas personas que a pesar de la distancia, coinciden en la mayoría de las ocasiones, con nosotros de que la educación es la llave para el desarrollo de nuestras comunidades y de nuestro país.

Tenemos que hacer región y aprovechar todos los recursos tecnológicos que tengamos para seguir preparándonos y participar y apoyar a todo aquel que sienta la necesidad de estudiar en el extranjero.

Es muy importante empapar a nuestros líderes que se encargan de dirigir las políticas internas y las políticas externas, a contribuir con mayores presupuestos y oportunidades para que tanto los jóvenes estudiantes, cuerpos administrativos y los cuerpos docentes, puedan estudiar en el extranjero, porque son ellos, nuestros líderes, quienes deben abrir los ojos al desarrollo, a que nuestros países y sociedades disfruten de los beneficios del conocimiento, ya que a través del conocimiento podamos alcanzar el desarrollo integral en todos los rubros de nuestros países.

En resumen, los aspectos positivos de la internacionalización de la educación superior son muy diversos, y en su mayoría son benéficos porque nos permite conocer y valorar nuestro entorno académico y social, así como buscar hacer región y crecer académicamente en conjunto, con la característica primordial de vernos como iguales en la búsqueda del conocimiento.

Bibliografía

- Beerkens, H.J.J.G. "Global opportunities and Institutional Embeddedness". Cheps, Netherlands. Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia. 2004.
- Callahan, Hillary. "Higher Education Internationalization Strategies: of marginal significance or all-pervasive? The international vision in practice: a decade of evolution in higher education in Europe." April Año 2000, Volumen 25. Issue 1. Basada en Peter Scott (1999).
- Casanova, Hugo. "Políticas del Estado en relación con los estudiantes". Pág. 20. Convergencia Revista de Ciencias Sociales. Revista Cuatrimestral de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Ed. UNAM. Quivera, Año 2, Número 2, Noviembre de 1999.
- Chesnais, Francois, "La Mondialisation financière". Génese co út et enjeux, 1996, Paris, Cyrus.
- Didou Apetit, Sylvie., Mendoza Rojas, Javier (Coordinadores). "La Comercialización de los Servicios Educativos. Retos y Oportunidades para las Instituciones de Educación Superior". Pág. 189. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) 2005.
- Dominick, Salvatore. "Microeconomía". Págs. 122 -127. Editorial McGraw Hill. México, Distrito Federal. 1998.
- Guevara, Gilberto. La Catástrofe Silenciosa. Fondo de Cultura Económica. Págs. 76 y 77. Ciudad de México. 1992.
- Kenichi, Ohmae, "The Borderless World "Power and Strategy in the interlinked economy", 1990, London, Fontana.

- Knight, Jane. “Comercialización de servicios de educación superior: Implicaciones del AGCS” en García Guadilla, Carmen “El difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios”. Implicaciones del AGCS (GATS). París-Cuenca, España. Edit. Columbus/Universidad de Castilla-La Mancha.
- Knight. J. “Internationalization...” p.1 “An International model: responding to new realities and challenges.Higher Education in Latin America. The international dimension”. The World Bank. Washington D.C. 2005
- Levitt, Theodore, “Globalization of Markets”, Harvard Business Review, May-June 1983, Boston, Massachusetts.
- Mallea, John. “The Internationalization of Higher Education Stakeholders Views in North America” en Internationalization of Higher Education”, OCDE Documents, París, France.
- MEMORIAS 2004, Pág. 174, Primera Edición 2005, Editorial UNAM, México, DF.
- Pallán, Carlos. La Educación Superior en México, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pág. 45. 1995.
- Rosario Muñoz, Víctor Manuel, et. al. (Coordinadores).”Acreditación y certificación de la educación superior: Experiencias, realidades y retos para las ANUIES”. Págs. 48 y 49. Universidad de Guadalajara. 2006.
- Tanganelli I Bernades, David. “Globalización y Procesos de Internacionalización”. S.L. Civitas Ediciones, 2010. Pamplona (Navarra), España.

Capítulo 12

DIREITO EDUCATIVO, COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS: CAMINHOS POSSÍVEIS EM BUSCA DE UMA CULTURA DE PAZ

Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer
M.Sc. Janaina Rossarolla Bando

URI / RIIDE Brasil

I. Introdução:

A relação interpessoal é uma condição social e dela podem surgir uma série de conflitos, dentre os quais uma boa parcela - na medida da sua relevância - são levados ao Estado para que ele, por meio do Poder Judiciário, estabeleça o certo a ser aplicado no caso concreto. Sabe-se que algumas comunidades são mais belicosas que outras e, sabe-se, também, que o Brasil possui um número estratosférico de demandas judicializadas. Por conta disso, muitos desses conflitos levados à apreciação do Estado geram sentenças que resolvem a controvérsia processual, mas que não necessariamente estabelecem a harmonia entre os envolvidos no problema. O que se verifica em casos como estes é que o problema do processo resta resolvido, mas o conflito entre as pessoas envolvidas não.

O Direito, como ambiente dessas controvérsias, discute mecanismos que possam ao mesmo tempo melhorar a relação entre as pessoas envolvidas em conflitos e reduzir as demandas judicializadas, para que a prestação jurisdicional possa ser focada em casos mais graves e que demandem de uma intervenção estatal efetiva. Diante disso, surge uma oportunidade: como esses mecanismos podem ser transportados para a sociedade e atuarem como práticas educativas que permitam a resolução de conflitos interpessoais de uma forma mais democrática e sensata, contribuindo para a formação de uma cultura de paz?

Para isso parte-se do pressuposto que o Direito Educativo configura-se como espaço acadêmico e científico propício para discutir as formulações sobre políticas públicas de fomento à cultura da paz sob o viés dado neste trabalho. Ademais, entende-se, igualmente *a priori*, que a *Therapeutic Jurisprudence* e a comunicação não violenta representam campos de estudo capazes de gerar interferências significativas no processo de construção de práticas. A *Therapeutic Jurisprudence* porque busca promover um efeito "terapêutico" - ou positivo - na esfera psicoemocional do indivíduo que recebe a incidência do Direito e a Comunicação Não-Violenta na medida em que possibilita que a pessoa que recebe a informação prestada não tenha uma reação meramente reativa, oferecendo menos resistência ao diálogo. Aliás, essas duas ferramentas se entrelaçam entre si muito harmoniosamente e podem contribuir muito para os fins propostos neste trabalho.

A partir disso, espera-se apresentar um conjunto de elementos que possam contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas, tanto na seara legislativa, quanto no âmbito prático, no sentido de promover a educação para a paz.

II. Direito Educativo: o ambiente científico da construção de políticas de cultura da paz

O Direito Educativo consiste em uma temática que associa a Educação e o Direito, sendo para uns uma área própria deste, tal como o Direito Civil, o Direito Penal, entre outras, sendo para outros um ramo específico do Direito Administrativo (Fensterseifer; Battisti, 2019, p. 40).

Verdera (2014, p. 187), conceitua o Direito Educativo como a abordagem da ciência jurídica que visa investigar as fontes, origem histórica, natureza, objeto, elementos e finalidades da regulação educacional em todos os seus aspectos, incluindo o público e o privado no seu aspecto internacional, nacional, provincial e municipal, analisando sua incidência como ferramenta motriz de integração e desenvolvimento comunitário na projeção cultural de núcleos sociais para melhorar seu futuro.

Fensterseifer e Cadoná (2019, p. 233), ressaltam que o Direito Educativo não pode ser confundido com o direito de educação, pois é algo que deriva do exercício daquele direito, que regulamenta o gozo do direito à educação.

O Direito Educativo deve gerar a convicção de que a educação deve ser considerada uma questão de alta prioridade, portanto esforço de todos os povos para gerar sistemas educacionais de qualidade e professores bem treinados para superar as conjunturas política, econômica e histórica (Alonso, 2018, p. 27).

Esta concepção é ratificada por Fensterseifer e Battisti (2019, p. 40), acrescentado que se partindo do entendimento de que o Direito Educativo é uma disciplina do Direito, podemos afirmar que ela consiste no estudo das leis que regulamentam o direito à educação, as políticas educacionais e as demais normas que visam estabelecer as metas e rumos que o ensino poderá ter, em seus mais diversos níveis.

Nesse contexto do Direito Educativo e do presente estudo, inserem-se as políticas públicas, tema de extrema relevância para a efetivação de direitos e que se constitui de normas. Sendo assim, os resultados esperados por este trabalho necessariamente perpassam pela formulação e gestão de políticas públicas.

Para fins de contextualização, cumpre destacar que as Políticas Públicas tiveram origem nos Estados Unidos da América e foi em 1936, através de Harold Dwight Lasswell que se apresentou pela primeira vez a expressão análise de Política Pública, trazendo para o debate o conceito de *Policy Makers*, entendido como a criação de um meio racional de estruturas que pudesse satisfazer as necessidades próprias dos tomadores de decisão. Para isso seria preciso a criação de um arcabouço teórico prático com a finalidade de dar suporte às ações que deveriam

ser racionais, embasadas em um conjunto de informações a respeito do assunto a ser fruto da ação política (Agum; Riscado; Menezes, 2015, p. 14).

Assim, temos que os *Policy Makers* (decisores políticos) são os indivíduos responsáveis pela criação destas políticas públicas.

Boneti (2018, p.18) conceitua políticas públicas afirmando que é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa.

Nos alertam Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 15) que essas políticas públicas sempre vêm acompanhadas de uma série de fatores, questões e grupos que devem ser observados para um estudo, e que na visão de David Easton, pode-se afirmar que essas políticas públicas sofrem influência direta de grupos de interesse.

Avançando nos estudos acerca dos conceitos de políticas públicas apresentados por Agum, Riscado e Menezes (2015) podemos compreender que esse conceito foi sendo ressignificado ao longo do tempo, pois uma política alguma coisa, mas também quanto este decide não fazer nada diante de um problema, mesmo assim inerte, está criando uma política pública.

Souza (2006, p. 24) afirma que não seria possível ter uma única definição para políticas públicas, e por isso traz as definições de alguns estudiosos objetivando construir, após, uma síntese da coleta, Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Outro aspecto importante a ser lembrado e que nos esclarece Boneti (2018, p. 19), é em relação ao que vem a ser uma política pública e como ela se constitui, diz respeito ao seu caráter de futuro, se cabe ao Estado o gerenciamento das demandas e dos interesses dos diversos agentes sociais, isto se faz por meio de um conjunto de ações de investimentos e/ou regulação, numa perspectiva de futuro. Isto é, entende-se como uma política pública quando a

ação do Estado, ou um conjunto delas, tem como objetivo transformar a realidade numa perspectiva de futuro, não apenas momentâneo.

Essas considerações epistemológicas sobre as políticas públicas descritas por Boneti (2018, p. 42), fazem referência a um dos exemplos da lógica utilizada pelas políticas públicas em relação à distribuição equitativa do conhecimento, diz respeito ao papel das políticas educacionais e/ou da instituição escolar. A discussão sobre o papel da homogeneização na instituição escolar está bastante esgotada na área da Pedagogia e da política educacional, mas necessário, se faz resgatá-la porque se entende que ela, nesta análise, apresenta-se com uma feição ampliada. A homogeneização é utilizada como parâmetro e como meta, na instituição escolar, pelas políticas públicas educacionais e pelas políticas públicas de alteração da base técnica de produção.

Afinal, uma política pública para ser implementada passa por fases e processos sociais, ser precedida de debates com a sociedade, a exemplo das audiências públicas onde o Estado coloca o tema em pauta e convocam a sociedade a se fazer ouvir, participando diretamente da construção de um ato do Estado que irá refletir transformando a vida daquela comunidade.

Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 16), resguardando-se ao risco de emitirem um conceito por demais simplista, resume política pública como sendo, o campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças nos rumos ou cursos dessas ações (variável dependente).

Esses autores nos provocam a refletir acerca da complexidade de entendimento do que seria uma política pública, forçando-nos a enxergar que nem todo problema social será revertido em uma política pública, pois em algumas vezes a hipótese proposta no problema trazido nem sempre terá implicações na sociedade, e é essa classificação em relevância social ou não do tema abordado que irá determinar se o problema encontrado é um problema público ou não.

Souza (2006, p. 28), ao discorrer acerca dos modelos de formulação e análise de políticas públicas, destaca os estudos de Theodore Lowi sobre os modelos, sendo, Theodor Lowi (1964; 1972) desenvolveu a talvez mais conhecida tipologia sobre política pública, elaborada através de uma máxima: a política pública faz a política. Com essa máxima Lowi quis dizer que cada tipo de política pública vai encontrar diferentes formas de apoio e de rejeição e que disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferenciadas. Para Lowi, a política pública pode assumir quatro formatos.

Lowi apud Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 19), apresenta estes formatos indicando a necessidade de reconhecer o tipo de política pública que está em curso, classificando-as em: Regulatória, Distributiva, Redistributiva e Constitutiva), pois o tipo de política irá afetar diretamente o processo político.

Acerca desse assunto, é importante conhecermos cada tipo de política pública. Souza (2006, p. 28) traz esses conceitos. O primeiro é o das políticas distributivas, que são decisões

tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos.

Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 22) relatam que no artigo *Symbolic and pseudo policies as responses to diffusion of Power*, Gunnel Gustafsson (1983) distingue entre o conhecimento contido para o estabelecimento de uma política pública e a intenção do *policymaker*, para isto destaca que as políticas públicas ideais são aquelas que o *policymaker* incorpora enquanto problema público e procura estabelecer parâmetros para sua resolução. No caso das políticas simbólicas, os *policymakers* não manifestam interesse na elaboração, mesmo tendo meios para tal.

Outro ponto importante é compreender a dinâmica do processo em que se cria uma política pública, e para isso muito nos agrada a proposta apresentada por Lindblon de Ciclo da Política Pública nos textos de Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 23-30), de onde extrai-se um entendimento esquematizado de fases e formas de uma política pública, sendo dividida em seis fases: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação da política pública e avaliação.

Na primeira fase, os autores afirmam que para identificar o problema se tem que admitir a ausência de uma conexão, ou a existência de uma inconexão do *status quo* à situação que se tem como ideal (p. 24). Na segunda, a formação da agenda, destacam que apresenta a questão da agenda como um conjunto de temas ou problemas que em determinado momento são colocados ou tidos como importantes (p. 25). Na formulação das alternativas, é considerado o espaço de forças em que as correntes estruturantes de uma política se apresentam com maior clareza. Procurar e formular alternativas é estabelecer o que será abordado ou contemplado dentro de um problema (p. 26). Já ao tomar a decisão de implementar uma política pública acredita-se que houve, no mínimo, um equilíbrio entre as forças existentes no período anterior à tomada de decisão (p. 27). Na implementação da política pública, penúltima fase, os autores citando Rezende (2002), afirmam que nesta implementação os melhores planejamentos são frustrados pelo elemento política e suas complexidades, e as falhas que ocorrem na implementação e na formulação das políticas públicas são os grandes entraves na sua implementação (p. 28). Por fim, a última fase, a da avaliação, é através dela que se é possível avaliar como a política em curso vem se comportando, ela é um indicador desse comportamento (p. 30-31).

Não devemos esquecer que as instituições também têm importante papel no processo de políticas públicas, devendo refutar ideias de políticas públicas que visem atender exclusivamente ao interesse dos tomadores de decisão, e voltar-se ao interesse coletivo, ou pelo menos, tentar atingir o maior número de indivíduos com a implementação criada. Souza (2006,

p. 37) acrescenta que, não só a produção desenvolvida dentro da moldura teórica específica da política pública é utilizada nos seus estudos. O debate sobre políticas públicas também têm sido influenciado pelas premissas advindas de outros campos teóricos, em especial do chamado neo-institucionalismo, que enfatiza a importância crucial das instituições/regras para a decisão, formulação e implementação de políticas públicas.

No entanto, a criação de uma política pública não se dá apenas com a execução de um ciclo como proposta, mas sim, efetivamente com a atuação dos atores no processo de construção dessa política. Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 37-39), afirma que, no decorrer do desenvolvimento e implementação da política pública um conjunto de atores está presente em seu estabelecimento e desenvolvimento. Os mais fortes são os que influenciam no conteúdo e rumo da política estabelecida. Podemos notar outros atores de grupos de interesse: os meios de comunicação e os destinatários da política. A representatividade difusa dos ocupantes do legislativo dificulta a identificação de seu interesse, mesmo em se tratando de atores privilegiados.

Indo adiante nesta construção, podemos dizer que diariamente nos defrontamos com uma cultura de violência que se destaca nas multidões, sobressaindo demasiadamente nos modos de interagir dos cidadãos. Infelizmente, à estas ações à universidade, meio no qual esta pesquisa está inserida, não escapa, e para tentar inverter esta crescente vertente na sociedade, se faz necessário desenvolver, partindo de dentro da universidade, uma educação para a convivência pacífica e para a gestão positiva dos conflitos, a fim de se construir uma cultura de paz, de cidadania e de sã convivialidade (Morgado e Oliveira, 2009, p. 43).

Fensterseifer e Cadoná (2019, p. 230), destacam a importância dos debates acerca do Direito Educativo e suas reflexões sobre a cultura de paz em um contexto globalizado, que são de extrema relevância para a formação do cidadão e cidadãos inseridos e atuantes na comunidade e com habilidades para transformá-lo. Reforçando que o objetivo principal do Direito Educativo é o de promover o pensamento crítico para que possamos mudar o que podemos mudar e reconhecer os pontos a serem repensados.

Soria Verdera (2014, p. 18) ao expor sua visão sobre o direito educativo no sentido de direito à educação, afirma que este é o principal dos direitos que integram os direitos humanos, porque legitima o direito através da escola e ao mesmo tempo produz a formação das normas de convivência em cada uma das escolas, fundamentando essas normas nos valores da cultura de paz.

Rosenberg (2006) apresenta em sua obra sobre a comunicação não-violenta, o histórico, desenvolvimento e aperfeiçoamento das técnicas para cultura de paz.

Busca-se contribuir com o resultado da presente pesquisa para a formação de um cidadão crítico, reflexivo, emancipado, autônomo e acima de tudo, mais humano, construtor de uma cultura de paz fundada na máxima de que, pela Educação, os cidadãos podem transformar o mundo em que vivem, e empoderados pela autonomia advinda da prática do

diálogo e do sentimento de empatia desenvolvidos pela mediação/conciliação, possam resolver seus conflitos por si próprios.

Apresentando-se também como uma ferramenta útil para construção da cultura de paz, se destaca a *Therapeutic Jurisprudence* com seus conceitos e exemplos do campo de aplicação que utilizem a comunicação não violenta.

III. *Therapeutic Jurisprudence* e comunicação não-violenta: duas ferramentas muito úteis

Embora não seja muito conhecida no Brasil, a expressão *Therapeutic Jurisprudence* foi utilizada pela primeira vez no ano de 1987, pelo professor David Wexler em um evento de saúde mental nos Estados Unidos (Fensterseifer, 2018). Embora inicialmente fosse relacionada com as Cortes de Saúde Mental americanas, foi-se logo percebendo que sua aplicação poderia ultrapassar os limites dessa área jurídica e encontrar espaço no Direito Penal, no Direito de Família, nos Direitos Humanos e em diversas outras áreas como bem aponta Sánchez (2014). No presente trabalho, por exemplo, habita o Direito Educativo e, ao que tudo indica, de uma forma muito à vontade.

De acordo com Wexler (2018) podemos iniciar uma conceituação da *Therapeutic Jurisprudence* dizendo que ela configura-se como o estudo da lei como agente terapêutico, buscando verificar o impacto que a lei promove no espectro emocional e no bem estar psicológico das pessoas. Busca conhecer as consequências "terapêuticas" e "antiterapêuticas" que a incidência do direito promove, a partir (1) das normas legais, (2) dos procedimentos legais e (3) dos papéis desempenhados pelos atores legais.

Em outras palavras, a *Therapeutic Jurisprudence* é responsável não apenas por avaliar as consequências da aplicação do Direito, mas também por formular proposições sobre como o Direito pode ser exercido de forma que as pessoas que recebem sua incidência possam aproveitar positivamente essa incidência. Baseia-se na pesquisa empírica, buscando na realidade fática o diagnóstico daquilo que se pretende estudar. A partir dessas constatações busca promover modificações capazes de interferir "terapeuticamente" (ou positivamente) na esfera psicoemocional das pessoas.

No presente estudo a aplicação da *Therapeutic Jurisprudence* encontra guarida em seus três campos de atuação. Quanto às normas legais, pode-se dizer que ela configura como importante elemento de análise sobre a legislação que estabelece as políticas públicas e suas formas de exercício, tais como a Resolução 125, do Conselho Nacional de Justiça, a Lei n. 13.140/15, o Código de Processo Civil, dentre outras. Em relação aos procedimentos legais, vislumbra-se nas audiências e nas sessões de mediação um contexto amplo de abordagem. Por fim, no que se refere ao papel desempenhado pelos atores do processo, se encontra o ponto central do presente trabalho, uma vez que são justamente esses atores que deverão fazer uso e promover a comunicação não violenta. Essa atuação "terapêutica", promotora da paz, pode ser traduzida em diferentes formas de linguagem. Em uma audiência, por exemplo, tanto a fala quanto os

gestos dos participantes podem gerar consequências distintas dependendo da forma como forem desempenhados. No momento em que o magistrado estabelece critérios para a concessão de um benefício, pode-se transmitir a mesma recomendação de diferentes maneiras, como simplesmente ler algum documento ou lista de requisitos ou repassar um a um com o sujeito para ter a certeza de que ele compreendeu o que pode e o que não pode ser feito caso aceite a proposta, enfatizando-se a responsabilidade que está sendo assumida com o júízo.

Em interrogatórios, como apresenta Wexler (2010), alguns juízes podem ser muito protocolares, especialmente quando as audiências são gravadas, evitando lidar de forma um pouco mais pessoalizada com o acusado para que não "estrague" a gravação. Às vezes limitam-se a ser algum elemento dos autos para estabelecer o ponto a ser discutido. Por outro lado, alguns juízes têm uma conversa bem mais aberta com o acusado, como "*Okay, you realize this is the offence that you're pleading to. Please tell me in your own words what happened, when, and so on*". Finaliza Wexler entendendo que o comportamento do segundo exemplo tende a ser melhor pois seria o primeiro passo para enfrentar a negação, a minimização e encorajar o ofensor a assumir responsabilidades.

Para além desse exemplo, Wexler apresenta uma série de situações em que a maneira que a mensagem é entregue ao sujeito pode surtir efeitos mais "terapêuticos" ou "antiterapêuticos".

Certamente, essas práticas não precisam ficar limitadas ao ambiente judiciário, devendo ser projetadas para a sociedade, onde se originam os conflitos.

A importância da educação para comunicação não-violenta está alicerçada na sua indiscutível participação na transformação da forma como os indivíduos se comunicam entre si,

Nesse sentido, dispõe a Lei nº 9.394/1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 52, caput e inciso I, de onde extrai-se que cabe às universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.

Analisando referido artigo, podemos compreender que é atribuição das universidades, enquanto instituições destinadas ao ensino, a pesquisa e a extensão, promover dentro dos seus cursos o cultivo do saber humano, promovendo mecanismos para incluir uma formação integral que busque construir valores e promover a transformação do indivíduo para sua completa emancipação.

Tal qual afirmou Hunt (2009, p. 15-16) ao discorrer acerca do surgimento dos direitos humanos que este teria surgido através da empatia, que para ter direitos humanos, as pessoas deviam ser vistas como indivíduos separados que eram capazes de exercer um julgamento moral independente. Esses indivíduos autônomos tinham de ser capazes de sentir empatia pelos outros. Todo mundo teria direitos somente se todo mundo pudesse ser visto, de um

modo essencial, como semelhante. A igualdade não era apenas um conceito abstrato ou um slogan político. Tinha de ser internalizada de alguma forma.

Corroborando com a tese de Hunt (2009), Rosenberg (2006, p. 19), destaca que é da natureza do ser humano gostar de dar e receber de forma compassiva, ou seja, com compaixão. Partindo dessa premissa, Rosenberg (2006, p. 19), instiga-nos com duas questões: a) o que acontece que nos desliga de nossa natureza compassiva, levando-nos a nos comportarmos de maneira violenta e baseada na exploração das outras pessoas?; b) e, inversamente, o que permite que algumas pessoas permaneçam ligadas à sua natureza compassiva mesmo nas circunstâncias mais penosas?

Hunt (2009, p. 16-17), afirma que a autonomia e a empatia são práticas culturais e não apenas ideias e, portanto, são incorporadas de forma bastante literal, isto é, têm dimensões tanto físicas como emocionais, sendo necessário distingui-las para que seja possível sua compreensão.

Como fundamento para sua descoberta, argumenta Hunt (2009, p. 18), que a empatia fez uso da influência de novos tipos de experiência, citando como exemplos o fato dos indivíduos verem imagens em exposições públicas, como as penas que determinavam o desmembramento de corpos, até o simples ato de ler romances epistolares imensamente populares sobre o amor e o casamento, afirmando que esses tipos de experiências ajudaram a difundir as práticas da autonomia e da empatia.

A empatia que visa diretamente o ato de colocar-se no lugar do outro ao analisar determinada situação, ganhou estudo aprofundado por Rosenberg (2006, p. 21), que afirma não haver nada de novo ao que já era proposto ao tempo em que se inventaram os direitos humanos, e que a comunicação não-violenta defendida por ele se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas.

Zehr (2008, p. 204), defende que tudo na verdade é uma questão de necessidades e responsabilidade, pois trata-se de prestar contas a alguém por um ato cometido. Quando um dano ocorre, o causador precisa responder pelo que fez vendo as consequências naturais de seus atos. Isso significa compreender e reconhecer o dano e agir para a corrigir a situação. Há uma terceira dimensão intermediária na responsabilidade do ofensor: partilhar da responsabilidade de decidir o que precisa ser feito.

Assim, a adoção pelas instituições de ensino ainda nas séries iniciais de trabalhos multidisciplinares que auxiliem na formação para a comunicação não-violenta, promove não só a evolução do indivíduo enquanto cidadão, mas, precipuamente, o enfrentamento dos conflitos e da violência, contribuindo com excelência para a formação de cidadãos humanos e responsáveis.

Como se pode observar, há uma relação intrínseca entre a Comunicação Não-Violenta e a *Therapeutic Jurisprudence*. Em outras palavras, a Comunicação Não-Violenta configura-se como ferramenta importante na determinação do rumo de uma prática jurídica terapêutica, seja ela

judicial ou legislativa, uma vez que abre caminhos para a compreensão, para o diálogo, para a crítica construtiva e, sobretudo, para a empatia.

Com isso, a aplicação do direito se torna mais amistosa e essencialmente terapêutica, possibilitando que os efeitos dessa aplicação tragam consequências psicoemocionais positivas ao indivíduo e minimize os reforços negativos eventualmente promovidos pelo Direito. Com isso, estimula-se o compartilhamento e a multiplicação de práticas comunicativas não-violentas, a partir da demonstração de que elas são perfeitamente adequadas e suficientes para resolver conflitos e controvérsias.

IV. Empregando as ferramentas na resolução de conflitos no âmbito do Direito

No Brasil, a norma que dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública, é a Lei n.º 13.140/2015.

De acordo com o artigo 1º, parágrafo único da Lei n.º 13.140/2015, considera-se mediação a atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia.

Segundo Barbosa (2015, p. 13) a finalidade primeira da mediação é buscar a promoção do diálogo, cujos reflexos na sociedade são considerados positivos, eis que o marco legal da mediação, seja pela Lei 13.140/15, seja pelo novo CPC, é um preciso instrumento de difusão de um novo paradigma, regido pela lógica da comunicação, privilegiando a proteção da dignidade da pessoa humana, princípio constitucional que norteia a aplicação e interpretação da norma que define a mediação.

Nesse sentido, pela mediação é possível compreender a importância da dignidade da pessoa humana no sentido de que os litigantes, deixarão de ser partes de um processo, ou melhor, nem chegarão a sê-lo, para serem os protagonistas da solução dos seus próprios conflitos, beneficiando a si e à toda sociedade com esta cultura de paz, e conforme os indivíduos vão adotando a mediação como forma de resolverem seus conflitos, vão se tornando protagonistas da sua própria história e construindo/restaurando sua formação. Assim, é possível que tenham sua autonomia estimulada e desafiada pela articulação do ensino e da prática da comunicação não-violenta no meio social.

Argumentam Morgado e Oliveira (2009, p. 43), que os programas de mediação de conflitos tiveram origem fora do contexto escolar, mas rapidamente o modelo foi adaptado às instituições educativas, cabendo então a estas instituições transformar o conflito em oportunidade de evolução humana dos indivíduos.

Mas, quais seriam as possíveis contribuições dessa abordagem para uma educação humanizadora?

O modo de compreender as construções educacionais no viés da autonomia propõe a análise dos problemas e anseios da educação a partir da formação do agir para cuidar dela. Afinal educar é substancialmente treinar. Battisti citando Freire (1996), afirma que é necessário compreender essencialmente as construções educativas a partir da esfera da autonomia (Battisti, 2019, p. 34).

Para Alonso e Nestar (2017, p. 91), ao discorrer sobre a contribuição que a Educação em Valores e o Direito Educacional podem dar mutuamente, afirmam que o Direito à educação, ao ser vinculado aos componentes educacionais e sociais, integra as dimensões formativas necessárias à vida e à paz das pessoas.

Battisti (2019), assim como Alonso e Nestar (2017), ratificam que é indispensável esta integração entre educação e sociedade, através das quais se dá suporte para formação necessária ao aluno, construindo uma vida de qualidade e um mundo de paz para as pessoas.

Nesse sentido, argumenta Freire (2009, p. 92), no exercício dialógico de uma pedagogia crítica a nova experiência de sonho se instaura na medida mesma em que a história não se imobiliza.

É nesse diálogo que os indivíduos poderão ver reconhecidos os seus saberes, a sua cultura e a história, muitas vezes silenciada.

IV. Cultura de paz: do mundo jurídico para o mundo social

A Constituição da República Federativa do Brasil, estabelece em seu preâmbulo que o Estado Democrático é destinado a assegurar o exercício dos direitos, numa sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida com a solução pacífica das controvérsias. Esse protagonismo, enquanto racionalidade moral procedimental, deve dialeticamente integrar/suplementar/legitimar o sistema autônomo do direito, na perspectiva do atendimento dos direitos humanos que fundamentam a solução de conflitos mediante a restauração de relações intersubjetivas, com vistas à promoção da paz e à dignidade da pessoa humana (Vasconcelos, 2020, e-book).

Atualmente, com a inserção obrigatória das disciplinas que tratam das formas consensuais de resolução de conflitos voltadas ao pleno desenvolvimento das novas estratégias compatíveis com um sistema multiportas de acesso à justiça, vem-se desenvolvendo, no Brasil, uma proposta de advocacia resolutiva, resultante da formação humanística dos operadores do Direito.

Nesse contexto, a prática da mediação pelos operadores do Direito vai demonstrando a necessidade de submeter as suas atividades, muitas das vezes contenciosas a avaliações prévias, para sujeitá-las ao que se denominou de advocacia resolutiva que é aquela baseada em análises objetivas de probabilidade de êxito, identificação apropriada de interesses reais das partes, criação de valor em razão de abordagens integrativas, auxílio com a escolha procedimental adequada baseada em critérios objetivos referentes aos diversos processos de resolução de

disputas e apoio às partes no desenvolvimento de competências emocionais que permitam o distanciamento de escolhas baseadas em paixões ou posições irracionais (Wald & Azevedo, 2018).

Assim, o papel do operador do Direito firmado na prática da advocacia resolutiva deve buscar sobretudo a justiça restaurativa, pois conforme ensina Faleck (2018, p. 183), a autopercepção do processualista como partícipe de um design de arranjos procedimentais e sistemas consensuais adequados e customizados, a adoção da visão sistêmica, o desenvolvimento das habilidades elencadas neste trabalho, o respeito e lucidez quanto ao processo de concepção, construção e implementação de um arranjo procedimental consensual são os fatores que construíram a ponte entre a promessa dos mecanismos consensuais e a entrega que a sociedade espera. Sem isso, a construção de respostas processuais será mais difícil e o risco da inadequação será agravado.

Espera-se que os operadores do Direito estejam preparados para lidar com práticas colaborativas de acesso à justiça, exercitando-as no seu dia-a-dia estimulando a coletividade a participar dessa crescente corrente emancipatória que possibilita ao cidadão uma autonomia na tomada de decisões, as quais foram baseadas em reflexões dos valores e sentimentos de cada parte envolvida de forma que assumam pactos sociais pela não judicialização dos conflitos, dentro do que for possível. Os métodos de solução consensual de conflitos deverão ser estimulados por todos os operadores do direito, “inclusive no curso do processo judicial” (art. 3º, § 3º, do CPC).

Vasconcelos (2020, e-book) destaca que com efeito, é de conhecimento público que dificilmente a pacificação social é obtida por meio de sentença, que ocorre sem as partes compreenderem, muitas das vezes, a concretude do conflito, qual seja, as necessidades humanas e sociais a serem reconhecidas e pacificadas.

Daí extrai-se a importância da necessidade do fortalecimento do papel da cidadania democrática, comprometida com a solução pacífica das controvérsias. Essa atuação deve justamente acontecer em ambientes de transparência, de cooperação e de controle social, muitas das vezes promovidos pela administração da justiça, tendo sido adotado os procedimentos institucionais de mediação e conciliação, promovendo o estabelecimento de uma justiça restaurativa.

V. Conclusões:

Ao praticarmos a comunicação não-violenta, deparamo-nos como um sem-número de possibilidades de se comunicar. Constatamos que essa forma de comunicação possibilita a expressão autêntica e genuína do sujeito, assim como a escuta empática e humanizada do interlocutor. As habilidades comunicativas de um diálogo conectado aos sentimentos e necessidades dos indivíduos contribuem para estimular o fortalecimento de relacionamentos sem violência para construção de uma cultura de paz.

Compartilhar essas técnicas representa transformar a forma da sociedade interagir entre si. Não significa, necessariamente, que os conflitos irão reduzir, mas permite que eles possam ser solucionados de uma outra forma. Com isso, poderia ocorrer, além do convívio melhor entre as pessoas, uma redução de processos no Poder Judiciário, partindo-se da hipótese de que os envolvidos estariam melhor capacitados para resolverem suas próprias desavenças sem a necessidade de intervenção do Estado.

Para que isso seja possível, haveria a necessidade de formar multiplicadores desses princípios e práticas que fomentam a cultura de paz. Abordagens transversais nas escolas, nas universidades, nos espaços públicos, ou seja, em diversos locais onde haja formação pessoal a partir do desenvolvimento de práticas educativas "terapêuticas". Para tanto, sem dúvida necessita-se de investimento na educação e formação de pessoas para que possam exercer e transmitir esse conhecimento. A cultura de paz deve ser objeto de políticas públicas permanentes.

Bibliografia

- Agum, Ricardo; Riscado, Priscila; Menezes, Monique. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. *Revista Agenda Política*, v. 3, n.2, p.12-42, jul./dez. 2015.
- Barbosa, Âguida Arruda Barbosa. *O marco legal da mediação*. Revista IBDFAM – Consensualização do Judiciário, v. 21, 2015.
- Battisti, Fernando. El derecho educacional del “cuidado” a partir de la complejidad. In: Duso Pacheco, Luci Mary & Villafuerte Vega, Andrés. *Derecho Educativo: reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado*. Costa Rica: Isolma, 2019.
- Boneti, Lindomar Wessler. *Políticas públicas por dentro*. Juí: Editora Unijuí, 2018.
- Chrispino, Alvaro; Chrispino, Raquel S. P.. *A mediação do conflito escolar*. São Paulo. Biruta, 2011.
- Duso Pacheco, Luci Mary & Villafuerte Vega, Andrés. *Derecho educativo: reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado*. Costa Rica: Isolma, 2019.
- Faleck, Diego. *Manual de design de sistemas de disputas: criação de estratégias e processos eficazes para tratar conflitos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.
- Fensterseifer, Daniel Pulcherio (org.). *Therapeutic Jurisprudence: lições e práticas que podem humanizar o direito*. Curitiba, CRV, 2018.
- Fensterseifer, Daniel Pulcherio. Battisti, Fernando. Direito educativo, ética e therapeutic jurisprudence: interlocuções possíveis. In: *Revista de Ciências Humanas*. v. 20, n. 01. Frederico Westphalen. Jan/Abr. 2019. Disponível em: [[Enlace](#)]. Acesso em 22 mai. 2021.
- Fensterseifer, Daniel Pulcherio. Cadoná, Eliane. El Derecho Educativo y la superación de las amarras de violencia. In: Duso Pacheco, Luci Mary & Villafuerte Vega, Andrés. *Derecho educativo: reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado*. Costa Rica: Isolma, 2019.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.
- González Alonso, Fernando; Vidal, Jacinto Escudero. Orgs. *El acoso escolar, bullying y cyberbullying: formación, prevención y seguridad*. Valencia: Tirant Humanidades, 2018.
- González Alonso, Fernando. Nestar, José Luiz Guzón. *La educación en valores: axiología, naturaleza y derecho educativo*. In: *Rev. Ciênc. Hum. Educ. Frederico Westphalen*. v. 18. n. 2 (31). set/dez.2017. pg. 90/120. Disponível em: [[Enlace](#)]. Acesso em: 25 mai. 2021.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

- González Alonso, Fernando (Org.). *El Derecho Educativo: miradas convergentes*. Barcelona: Caligrama, 2018.
- González Alonso, Fernando; Hernández, Rosa María de Castro. *Convivencia y paz en la escuela: entre los valores y el derecho educativo*. España: Círculo Rojo, 2017.
- Hunt, Lynn. *A invenção dos direitos humanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- Morgado, Catarina. OLVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. In: Exedra: Revista Científica, ISSN-e 1646-9526, N.º. 1, 2009, p. 43-56. Disponível em: [\[Enlace\]](#). Acesso em: 23 set. 2020.
- Oliveira, Clemirene De Jesus Silva. *Direito Educacional: violência, indisciplina e ato infracional na escola. Pais e professores, e agora, o que fazer? Meus alunos só conhecem direitos...*Vila Velha: Quickbook Editora e Publicações, 2017.
- Rosenberg, Marshall B. *Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.
- Soria Verdera, Raúl Edilberto. *Introducción al análisis del Derecho Educativo*. Alta Gracia: Pirca, 2014.
- Soria Verdera, Raúl Edilberto. *La evolución del derecho por medio de la escuela: el derecho educativo y la labor escolar*. 1. ed., Alta Gracia: Pirca Ediciones, 2014.
- Souza, Celina. *Políticas públicas: uma revisão da literatura*. In: Sociologia. Porto Alegre. Ano 8. N. 16. P. 20-45. Jul/dez 2006.
- Spengler, Fabiana Marion; Lucas, Doglas Cesar. Orgs. *Justiça restaurativa e mediação: políticas públicas no tratamento dos conflitos sociais*. Ijuí. Editora Unijuí. 2011.
- Vasconcelos, Carlos Eduardo. *Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas*. São Paulo: Grupo GEN, 2020. Disponível em: [\[Enlace\]](#). Acesso em: 27 abr. 2021.
- Wald, Arnold de Paula e Azevedo, André Gomma. *Escritórios devem aposentar grupos contenciosos e criar setores resolutivos*. Consultor Jurídico, 13 maio 2018. Disponível em: [\[Enlace\]](#). Acesso em: 27 abr. 2021.
- Wexler, David B. *Therapeutic Jurisprudence and its application to criminal justice research and development*. In: Irish Probation Journal. Vol. 7, p. 94-107. set. 2010.
- Wexler, David B.; Rivera, Francisca Fariña; Quintero, Luz Anyela Morales; Soto, Sara Patricia Colín. (orgs). *Justicia Terapéutica: experiencias y aplicaciones*. Cidade do México: INACIPE, 2014.
- Zehr, Howard. *Trocando as lentes: justiça restaurativa para o nosso tempo*. Tradução de Tonia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

Capítulo 13

AS REDES COLABORATIVAS E INTELLECTUAIS NA PRODUÇÃO DA PESQUISA E DO CONHECIMENTO EM DIREITO EDUCATIVO

M.Sc. Jeanice Rufino Quinto
Dra. Luci Mary Duso Pacheco

URI / RIIDE Brasil

I. Introdução

As redes intelectuais são ferramentas essenciais à produção do conhecimento, já que através dessa modalidade, pesquisadores, estudiosos dialogam e levam a informação para além do espaço físico e tradicional que estamos afeiçoados na educação, tornando-se dessa forma promotoras de vastos e importantes capitais intelectuais. Para Lévy (2015) deslocar-se não se trata mais de ir de um ponto ao outro na superfície terrestre, porém de explorar espaços invisíveis de saberes e conhecimentos capazes de transformar as qualidades do ser ao se autoinventar e constituir-se em coletivos inteligentes, pois somos seres mutantes.

Como ponto de partida para que haja um melhor entendimento sobre a constituição de uma rede é essencial trabalhar com os conceitos, significações e representações dos termos. O signo linguístico Rede possui um conceito bastante amplo, mas que dá a ideia de elementos que se entrelaçam e juntos formam algo que pode servir como ferramenta ou facilitador para prestação de algum serviço. De acordo com o dicionário de língua portuguesa:

“re.de (ê) sf. Fios, cordas, arames, etc., entrelaçados, fixados por malhas que formam um tecido. 2. Qualquer dispositivo feito de rede (1), us. para apanhar peixes, pássaros, etc. 3. Dispositivo feito de rede utilizado utilizado em circos, ou pelo Corpo de Bombeiros, para amortecer o choque da queda de pessoas. Rede (1) sustentada por trave, etc., e que divide os dois campos adversários, em vários esportes. 5. Conjunto interconectado de vias e meios de transporte, de canais, de escoamento ou distribuição, de fios ou circuitos entre uma fonte de eletricidade e as unidades de consumo, de meios e equipamentos de comunicação, ou de locais e agentes de prestação de serviços. 6. rede de computadores. 7. Rede de fio, ou faixa de tecido resistente, suspensa pelas duas extremidades a ganchos presos em apoios fixos. 8. Rád. Telev. Grupo de emissoras que transmitem programação em comum, gerada por emissora central; cadeia. Rede de computadores. Inform. Conjunto de computadores, terminais e equipamentos acessórios, interconectados por linhas de comunicação. Rede elétrica. Eng. Elétr. Circuito distribuidor de corrente elétrica que faz a ligação entre uma fonte geradora de tensão e diversas unidades de consumo” (Ferreira, 2008, p. 418).

As redes em suas diversas significações e propósitos representam de alguma forma um conjunto, uma cadeia de fatores, objetos, materiais que ao unirem-se formam um utensílio ou

um componente capaz de ajudar nas tarefas domésticas e profissionais. Em nenhum dos conceitos de rede mencionados na citação aparecem as “Redes Intelectuais”, por tratar-se de um termo relativamente novo ainda não aparece nos dicionários convencionais e impressos, porém aproxima-se muito da ideia de algumas especificações citadas acima. Busca-se através desse estudo compreender como estão articuladas as redes colaborativas, quem são os pesquisadores que formam as redes intelectuais e como desenvolvem as pesquisas e estudos na área do Direito Educativo.

II. As redes colaborativas formadoras de redes e capitais intelectuais

Os projetos de pesquisa em rede, tanto nacionais quanto internacionais vem crescendo muito. Atuam em contextos variados e dessa forma são capazes de alinhar a produção científica a projetos de extensão que podem ultrapassar fronteiras. Esse contato com diversas culturas que as redes de colaboração proporcionam promovem relações, trocas culturais e uma infinidade de experiências que formam também redes intelectuais, sem desconsiderar as questões de humanidade, sociais, histórico e culturais que acabam por emanciparem todos esses aspectos inerentes ao desenvolvimento de aprendizagens e humanos.

Os grupos de pesquisa muitas vezes proporcionam através das redes, metas comuns que impulsionam o desenvolvimento e criação do conhecimento. Trata-se de um processo inovador capaz de unir distintas competências acerca de um mesmo objetivo ou determinada área do conhecimento. Através do coletivo difundem suas produções e reflexões por meio de um trabalho colaborativo e em equipe atingindo espaços diferenciados e múltiplos contextos.

Para Farias [et al.] (2018, p.48) As pesquisas em rede, mais precisamente as redes colaborativas possuem uma característica marcante. A heterogeneidade. Os significados podem ser naturalmente heterogêneos, pois abarcam relações que pertencem a uma multiplicidade de conteúdos. Contam com pesquisas marcadas por níveis de conhecimento, tempos, ritmos, espaços diversos e muitas vezes distantes. Não apenas do ponto de vista geográfico, mas em todos os campos que envolvem as organizações sociais. Desenvolver pesquisas em rede contemplam conexões entre os pesquisadores e propósitos com algo em comum, pode ser o objeto de pesquisa, a linha de estudos ou até mesmo a contradição entre temas que fomentem debates e discussões. O processo está sempre fundamentado nas relações de intercâmbio e comunicação. Tais práticas aproximam cada vez mais seus integrantes e conseqüentemente suas culturas e vivências.

É importante situar o leitor no tempo e no momento em que estamos vivendo. Desde meados de 2020 enfrentamos e vivemos em um contexto de pandemia. Um problema mundial que afetou diretamente as relações sociais, educacionais e intelectuais. Em meio a toda essa confusão, medos, incertezas e desgastes emocionais seguimos na busca pelo conhecimento e procurando através da tecnologia as aproximações necessárias para dar continuidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Como exemplo de rede colaborativa temos a RIIDE (Rede Internacional de Investigação em Direito Educativo) que seguiu com a promoção de eventos e difusão do conhecimento. Faz parte do projeto promover um encontro anual, presencial com os integrantes da rede em algum dos países pertencentes a rede. O encontro presencial não aconteceu nem no ano 2020 e nem em 2021, porém através de encontros online palestras, oficinas e até lançamentos de livros foram promovidos.

A RIIDE conta com mais de 16 países. Constituída pelo not rio, reconhecido jurista, médico em direito Marco Ant nio Besares Escobar, com Associação Civil, em 21 de outubro de 2015. Foi criada para fins não lucrativos, de acordo com o disposto artigo 27, segundo parágrafo (2 ) do Código Fiscal da Federação. A Associação   de nacionalidade mexicana e rege-se pelo Código Civil do estado de Chiapas. Quanto às disposições gerais, de acordo com o estatuto:

“I.DISPOSICIONES GENERALES:

- 1. La RIIDE, es una Asociación Civil con identidad, y patrimonio propio, promueve la actividad académica; tiene como propósito general el desarrollo de la investigación, docencia, extensión y gestión del Derecho Educativo a nivel internacional, nacional y local.*
- 2. Los Estatutos Generales de la Red Internacional para la Investigación y el Desarrollo del Derecho Educativo (RIIDDE), es de aplicación obligatoria a todos los socios activos, sean personas o instituciones participantes.*
- 3. Todas las personas f sicas o morales que juramentan los Estatutos Generales y el Código de  tica de la RIIDDE, lo deberán de realizar ejercitando su libre autodeterminación, en el marco de sus derechos y obligaciones a que haya lugar y siguiendo el protocolo que para el efecto determine el Comité Ejecutivo.*
- 4. La RIIDDE respeta estrictamente los Derechos Humanos, y todas las disposiciones internacionales. Nacionales y locales que promuevan la superación personal, y colectiva, así como la unión y colaboración entre las personas, naciones y los pueblos en un marco de libertad y de justicia.*
- 5. A las personas e instituciones que pertenecen a la RIIDDE nos anima el espíritu de colaboración en torno a la investigación y difusión del Derecho Educativo, en tanto área del conocimiento útil para el desarrollo integral del ciudadano y la necesaria construcción de la cultura de paz.*
- 6. La RIIDDE es respetuosa del marco constitucional y jurídico-educativo de cada país donde tiene presencia, desde la visión académica y en el entorno profesional asume una posición crítica, puede presentar iniciativas para la mejora del desarrollo educacional que considere.*
- 7. La RIIDDE acorde con los tiempos modernos utiliza para sus decisiones democráticas, incluyendo el voto, la participación presencial de los socios o bien la expresión de los interesados por cualquier mecanismo que haga uso de las nuevas tecnologías de información, ambas poseen el mismo valor normativo y jurídico para la organización.*

II. INGRESO:

Dos tipos de miembros pueden pertenecer a la RIIDDE, el institucional y el personal, el primero corresponde a la llamada figura moral donde se clasifican las diversas instituciones educativas y de todo tipo, el segundo pertenece a cada individuo en el marco de los derechos y obligaciones que asume a su responsabilidad. Para ingresar a la RIIDDE se requiere presentar personalmente o enviar por vía electrónica la siguiente documentación:

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

1. *Solicitud de ingreso*
2. *Carta de exposición de motivos*
3. *Copia del Acta de Nacimiento donde demuestre ser mayor de 18 años.*
4. *Dos fotografías tamaño infantil a colores con antigüedad no mayor a tres meses.*
5. *Certificación de la Secretaria Académica de la RIIDDE, que aprobó conocer a satisfacción el Código de Ética y los Estatutos de la organización.*

Instituciones:

1. *Solicitud de ingreso firmada por la máxima autoridad*
2. *Carta de exposición de motivos*
3. *Carta propuesta de posibles alternativas de vinculación y colaboración mutua”. (Estatuto, 2015).*

Está formada com uma proposta de estatuto completa. Possui como objetivo a criação de espaços, ações de investigação, intercâmbio de experiência, formação profissional, assim como o desenvolvimento de projetos entre pessoas físicas e instituições ligadas ao conhecimento, pesquisa e difusão do Direito Educativo no mundo. Trata-se de uma organização multinacional e multi-institucional, que agrupa intelectuais interessados nos Direitos Educativos e que estejam a serviço da sociedade. A RIIDE promove a colaboração entre pessoas e instituições, gerando dessa forma ações que conduzem, dentro de sua capacidade de rede, à aspiração de um mundo melhor e mais justo. Rede esta que inspirou esse estudo, afim de discutir as possibilidades das redes colaborativas e redes de pesquisa em Direito Educativo formarem capitais intelectuais e se tais relações intensificam a qualificação nos processos de formação de pesquisadores e socialização dos conhecimentos.

O Capital Intelectual¹, apesar de ser um termo mais utilizado na área da administração financeira possui grande relação com a organização das redes de ensino, uma junção que forma as Redes Intelectuais, capazes de atuar diretamente na área da educação. Os autores Edvinson e Malone (1988,p.28) elucidam a importância do Capital Intelectual através do desenho simbólico de uma árvore: *“Uma maneira produtiva de enxergar uma empresa (ou, como veremos, qualquer organização) é olhar para ela como se fosse uma árvore. O tronco, os galhos e as folhas, que são as partes da árvore visíveis a um observador, representam a empresa conforme é conhecida pelo mercado e expressa pelo processo contábil. O fruto produzido por essa árvore representa os lucros e os produtos colhidos por investidores e consumidos pelos clientes”*. É dessa forma que estão organizadas as Redes Intelectuais na área da educação, onde o tronco, os galhos e as folhas são os pesquisadores, colaboradores e investigadores, que através da união a propósito de um mesmo objetivo e objeto de pesquisa tornam-se uma equipe, uma base forte o suficiente para gerar frutos, que nesse caso, são os

¹ O capital intelectual pode ser associado e explicado pela compreensão do que significa, atualmente, a sociedade do conhecimento e a conseqüente valorização do conhecimento como recurso econômico. Por conseqüência das organizações estarem inseridas em um contexto economicamente competitivo, elas fazem uso intenso do “recurso conhecimento” a fim de se manterem competitivas e esse fato vem impactando, sobremaneira, nas suas atividades, estruturas gerenciais e desempenhos. A materialização da aplicação desse recurso, mais as tecnologias disponíveis, empregadas para garantir as suas continuidades, produzem benefícios intangíveis que lhes agregam valor. A esse conjunto de elementos intangíveis tem-se denominado capital intelectual. (Lima, 2012).

estudos e projetos direcionados aos cidadãos que necessitam de conhecimento útil para o seu desenvolvimento integral.

As redes intelectuais são formadas por um grupo de pesquisadores e pessoas interessadas em um assunto ou tema comum, a troca de informação, experiência entre os membros de uma rede intelectual faz com que haja uma grande aproximação de distintas realidades sociais e culturais, ajudando na formação do Capital Intelectual. Para Antunes:

“O Capital Intelectual, como definido até o momento, abrange vários elementos intangíveis além do próprio Capital Humano. O que se entende de tal procedimento é o fato do Capital Intelectual ser relativo ao intelecto que só os seres humanos possuem. Assim sendo, o Capital Intelectual abrange o elemento possuidor do recurso do conhecimento e tudo mais que é resultante da aplicação do conhecimento... Verifica-se que, por vezes, Capital Intelectual e Capital Humano se confundem, sendo entendido como Capital Intelectual somente aquele que deriva do conhecimento humano. A importância que o ser humano possuidor do recurso fundamental do conhecimento representa para as organizações atualmente pode conduzir a tal equívoco. Como o Ativo Humano ou Capital Humano compreende os benefícios que o indivíduo pode propiciar para as organizações, é natural que hoje em dia as empresas dediquem maiores esforços para identificar aquelas pessoas que poderão otimizar essa relação de causa e efeito. Quanto melhor o capital humano/ativo humano de uma organização, melhores resultados ela alcançará no Capital Intelectual. Consequentemente, as organizações necessitam se apoiar no Recurso Humano do conhecimento, não mais no Recurso Humano da força braçal; a tecnologia, à medida que por um lado supre este fator, por outro lado demanda pelo potencial humano da inteligência”. (Antunes, 2000, p. 12)

A origem do Capital Intelectual vem da área administrativa, podendo ser incorporada em outros campos do conhecimento. A relação com as redes intelectuais se dá ao fato de quanto maior o capital humano, maior é também o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, são esses os agentes que promovem as redes, que atuam com o propósito de aproveitar conhecimentos de diferentes lugares. Dessa forma produzem melhores resultados em termos de discussões e proposições para soluções de problemas comuns.

Ao falar em Capital, Bourdieu em seus escritos relacionou de forma muito coerente e clara os capitais sociais, econômicos e culturais. Já dizia o sociólogo:

“Lo que existe es un espacio social, un espacio de diferencias en el cual las clases existen de algún modo en estado virtual, no como algo dado, sino como algo a hacerse. Esto quiere decir que, si el mundo social, con sus divisiones, es algo que los agentes sociales tienen que hacer, que construir, individualmente y sobre todo colectivamente, en la cooperación y el conflicto, hay que añadir que esas construcciones no se operan en el vacío social, como parecen creer ciertos etnometodólogos: la posición ocupada en el espacio social, es decir, en la estructura de la distribución de los diferentes tipos de capital, que son también armas, dirige las representaciones de ese espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo”. (Bourdieu, 1998, p. 17).

A outra relação entre as Redes intelectuais e os Capitais de Bourdieu dá-se por meio da ideia central do autor, de que o espaço deve ser transformado e que são os agentes sociais que

possuem esse papel. As mudanças são feitas através da construção de saberes, que envolvem pesquisa, ação e interação entre diferentes meios sociais e culturais. É dessa forma que as Redes Intelectuais atuam, na mescla de conhecimentos e em busca de novas aprendizagens.

Para compreender ainda melhor essa coligação entre os capitais de Bourdieu e os Capitais Intelectuais promovidos pelas Redes é importante ressaltar de que forma esses capitais influenciam na educação e preveem interferências do meio social, econômico e cultural. Através dessa forma de construir conhecimentos é que são promovidos e estudados os direitos educativos.

Bourdieu (1980) destaca que o capital social é constituído pelas relações sociais que permitem aos indivíduos fazerem parte de um grupo de relacionamentos, dessa forma os integrantes dessa rede podem ter acesso aos mesmos recursos que todos os pertencentes possuem, é assim que o torna integrante e parte de um grupo que não é representado apenas pela identificação de pertencer a um espaço econômico parecido, mas também pelas relações de afeto, troca de materiais e recursos. O Capital Social do indivíduo é determinado pelo meio onde está inserido, a extensão das relações é individual, depende do grupo social no qual está colocado, sendo o capital econômico um fator decisivo na formação das redes de relacionamentos interpessoais. Nas palavras de Bourdieu:

“Ao comparar as práticas de agentes que possuem as mesmas propriedades e ocupam a mesma posição social em determinado momento, mas separados por sua origem, a análise estatística realiza uma operação análoga à percepção comum que, em um grupo, identifica os novos-ricos ou os desclassificados, apoiando-se nos indícios sutis das maneiras de ser ou da postura em que se denuncia o efeito de condições de existência diferentes das condições presentes ou, o que vem a dar no mesmo, uma trajetória social diferente da trajetória modal no grupo considerado.

Não é o acaso que os indivíduos se deslocam no espaço social: por um lado, porque eles estão submetidos - por exemplo, através dos mecanismos objetivos de eliminação e de orientação - às forças que conferem sua estrutura a esse espaço; e, por outro, porque sua inércia própria, ou seja, suas propriedades, cuja existência pode ocorrer no estado incorporado, sob a forma de disposições, ou no estado objetivado, por meio de bens, títulos, etc.” (Bourdieu, 2008, p. 103,104)

Por mais que o indivíduo faça parte ou torne-se integrante das classes consideradas mais privilegiadas economicamente, logo, sua historicidade será percebida, história essa advinda do seu capital cultural e por conseguinte intelectual. O ser humano carrega consigo uma bagagem de experiências. Interpreta o mundo de acordo com o que nele vê, depende das informações e o que tem acesso. Possui capacidade de adaptação em diversos meios sociais, porém também apresenta dificuldade em permanecer em um espaço que não lhe seja confortável. Você pode tornar-se aquilo que quiser, o caminho para alcançar os objetivos pode ser curto ou longo, tortuoso ou reto e isso será determinado pelo capital econômico ao qual é pertencente.

Bauman (2012) defende a ideia de que a cultura relacionada a qualidade do ser humano pode ser adaptada e moldada, porém também pode ser deixada de lado, nua e crua, selvagem como uma terra inculta. A natureza faz com que o ser humano se ajuste às necessidades que constituem a humanidade e essas necessidades são puramente individuais, o que pode ser

essencial para uma pessoa, pode não ser tão importante para outra, é por meio dessas diferenças que surgem as disparidades. O desenvolvimento humano é marcado pelas desigualdades sociais que fazem com que os sujeitos sejam colocados em determinadas classes econômicas que influenciam diretamente nos meios de acesso à educação e cultura. Ainda Bourdieu explica que é a partir de um controle de distribuição que as pessoas são classificadas pelas classes sociais.

É o controle prático das distribuições que permite sentir ou pressentir o que tem possibilidades de advir ou não e, indissolavelmente, de convir ou não a um indivíduo que ocupa determinada posição no espaço social, o gosto, ao funcionar como uma espécie de sentido social, orienta os ocupantes de determinada função no espaço social para posições sociais ajustadas as suas propriedades, para as práticas ou bens que convêm aos ocupantes dessa posição, que lhes "ficam bem". Ele implica uma antecipação prática do que, provavelmente, será o sentido e o valor social da prática ou do bem escolhido, considerando sua distribuição no espaço social, assim como o conhecimento prático que os outros agentes têm da correspondência entre bens e grupos.

Assim, os agentes sociais que o sociólogo classifica são produtores não apenas de atos classificáveis, mas também de atos de classificação que são, eles mesmos, classificados". (Bourdieu, 2008, p. 434).

A base fundamental da educação é formada pela ideia central de que todos possuem o direito de receber educação pública e de qualidade. Mas, a realidade apresenta um outro viés, onde poucos são os que tem acesso ao ensino qualificado. Essa minoria de privilegiados (em grande parte) são advindos de famílias pertencentes às classes sociais mais altas e que naturalmente ocupam as melhores funções no mercado de trabalho e as melhores faculdades, pois foram classificados de acordo com o espaço social que lhes convém ou que combina mais com suas características. É importante advertir que não faz parte do objetivo da pesquisa generalizar, mas apenas compreender de onde surgem as máximas e de que forma são formadas.

Pode-se observar que tanto o capital cultural, quanto o econômico influenciam de forma direta no capital intelectual. Nessa linha de raciocínio surge a dúvida do papel das redes intelectuais e de que forma atuam na área da educação? Não é uma pergunta difícil de responder, pois as redes são formadas por integrantes pesquisadores que favorecem a ampliação da produção científica promovendo os direitos educativos, além de aproximar realidades. Nas palavras de Gatti:

“A intercomunicação com pares, o trabalho em equipe, as redes de trocas de idéias e disseminação de propostas e achados de investigação, os grupos de referência temática, constituem hoje uma condição essencial à realização de investigações científicas e ao avanço dos conhecimentos. Para os pesquisadores mais experientes, esse diálogo permanente com grupos de referência temática torna-se fundamental ao avanço crítico e criterioso em teorizações, em metodologias, em inferências. Para os menos experientes, ou iniciantes, é fundamental para sua formação, pois não se aprende a pesquisar, não se desenvolvem habilidades de investigador apenas lendo manuais. Essa aprendizagem processa-se por interlocuções,

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

interfaces, participações fecundas em grupos de trabalho, em redes que se criam, na vivência e convivência com pesquisadores mais maduros". (Gatti, 2005, p. 124)

As Redes Intelectuais operam através da colaboração científica, de modo a internacionalizar a ciência, podendo ocorrer entre países, universidades, pequenos grupos de pesquisadores, cientistas que pesquisam um objeto específico. Podem nascer também de um tema de interesse comum, com o auxílio das novas tecnologias e a facilidade de comunicação as Redes se tornaram cada vez mais importantes e essenciais para a evolução e cooperação para com a ciência.

Na introdução do artigo foi feita uma reflexão acerca do conceito do termo Rede e sua aplicabilidade no desenvolvimento de diversas ações. Nesse momento o escritor Deves (2007) explica o conceito de Redes Intelectuais corroborando que são entendidas por um conjunto de pessoas interessadas na produção e difusão do conhecimento, possuem como ferramenta principal a comunicação em razão de suas atividades profissionais. O autor faz questão em descrever também o conceito de "intelectual", denominação dada aos pesquisadores, docentes de nível superior, incluindo também os escritores, políticos, diplomatas, profissionais liberais e líderes sociais. Essa determinação de quem é ou não intelectual, segundo Deves, depende do grau de profissionalização e do desenvolvimento intelectual de cada indivíduo, ele complementa:

"Las tensiones entre voluntad y espontaneidad, entre cuestiones propiamente académicas y otras no tanto, se encuentran en el origen y evolución de las redes. Condiciones idiomáticas, de cercanía cultural y económica entre otras, también se encuentran presentes en la constitución de las redes. Las afinidades electivas entre intelectuales que trabajan sobre cuestiones similares crean relaciones espontáneas que se van afirmando frecuentemente desde épocas estudiantiles. Estas a menudo se van traslapando con relaciones de amistad, de política, de institución y muchas otras. La densidad de la comunicación hace que la espontaneidad se vaya transformando en institucionalidad, tendiendo a las sociedades, centros, asociaciones, congresos, publicaciones y otras. Por otra parte, lo académico frecuentemente tiende a proyectarse más allá de sí mismo, pretendiendo influir sobre los destinos de la polis (no necesariamente nacional)". (Deves, 2007, p. 31)

As redes podem atuar no âmbito nacional ou internacional, tudo depende dos objetivos aos quais se propõem. Deves (2017) ilustra de que forma uma rede pode tornar-se agente internacional. A primeira observação diz respeito ao cenário composto pelas redes, por ser internacional não significa que tenha que ter representações do mundo todo. Sem perder o caráter internacional podem ser utilizados espaços continentais e regionais, assim como, desenvolver em campos culturais, políticos, científicos, entre outros, de acordo com o interesse e as especialidades dos intelectuais envolvidos. Ainda, Deves faz uma reflexão acerca das ideias e os desígnios na formação de uma Rede Intelectual, que tem como base os capitais intelectuais sob uma perspectiva de interesses pessoais e profissionais, já que os integrantes são constituídos por esses capitais inerentes ao desenvolvimento humano e social.

"Las ideas pueden concebirse como la manera de decir lo que se es y lo que se quiere ser, también pueden considerarse como formas de autoconciencia, pero también como manifiestos para la acción e igualmente

como códigos o maneras de reconocerse recíprocamente. Probablemente el discurso de la red sea varias de estas cosas. Su discurso, su política discursiva, su política filosófica, por así decirlo, apunta a constituir la propia red, a constituirse a sí misma como sector a la vez que preparar-sistematizar una acción". (Deves, 2007, p. 130)

Através dos discursos e propostas que regem as redes intelectuais formam-se as ações voltadas à investigação, intercâmbio de experiências, formação profissional e desenvolvimento de projetos entre pessoas físicas e instituições que estabelecem contato através de um ciberespaço. Ao contrário do que muitos pensam e ainda acompanhando o autor Deves (2007), as redes intelectuais não se tratam de um fenômeno recente. Há séculos que os cientistas, intelectuais, docentes, universitários e todas as outras denominações utilizam essa modalidade de pesquisa, comunicam-se por razões profissionais, mantendo contato por muito anos. Claro que o avanço das tecnologias e a facilidade de comunicação serviu para o crescente surgimento de novas Redes, promovendo ainda mais a comunicação e o contato com distintos países e culturas. Nas breves palavras do filósofo e sociólogo Pierre Lévy podemos observar como o avanço da tecnologia facilitou a pesquisa e a importância desses espaços virtuais para o desenvolvimento social, cultural e intelectual das pessoas.

"No final dos anos 80, os computadores pessoais tornaram-se mais potentes e fáceis de utilizar, seu uso diversificava-se e difundia-se cada vez mais. Assistiu-se então a um processo sem paralelo de interconexão das redes, que haviam de início crescido isoladamente, e de crescimento exponencial dos usuários da comunicação informatizada. Redes das redes, baseando-se na cooperação "anarquista" de milhares de centros informatizados do mundo, a internet tornou-se hoje o símbolo do grande meio heterogêneo e transfronteiriço que aqui designamos como ciberespaço". (Lévy, 2015, p. 12).

Através desse meio transfronteiriço estão as Redes Intelectuais que atuam na promoção de discussões, vivências, pesquisas, aculturação entre outros benefícios. Temos a RIIDE como exemplo. Essa rede Intelectual de Investigação em Direito Educativo está organizada e age com representações em 16 países que estão distribuídos entre América Latina, Europa e Ásia: Brasil, México, Espanha, Cuba, Argentina, Perú, Venezuela, Equador, Costa Rica, Guatemala, Paquistão, Colômbia, China, Bolívia, Uruguai e Chile. Uma rede que vem crescendo e implantando melhorias a cada ano, em benefício do ser humano como ser social e emancipatório.

Deves (2007) destaca que a noção de redes intelectuais vem assumindo um papel cada vez mais relevante, com o intuito de fazer a história das ideias, da produção da intelectualidade e assim inserir essa intelectualidade na sociedade, atuando na produção do conhecimento e promoção dos direitos a educação entre outras modalidades científicas. Há através dessas redes uma mudança de paradigmas, novas estratégias de obter o conhecimento por meio de contatos que vão além das fronteiras. São formadas equipes, criação de centros de investigação e publicações, articulando e desenvolvendo diversos projetos em prol de melhorias e soluções em diferentes campos de atuação.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

As redes colaborativas podem trazer melhores resultados nas pesquisas coletivas, pois são capazes de produzir maiores diálogos e formação em contextos coletivos de conhecimento mais amplo e com maior profundidade. Redes colaborativas formam Redes de intelectuais, que por meio do estudo científico são formadoras de capitais intelectuais. O tema Direito Educativo vem sendo estudado e vem ganhando cada vez mais espaço e conhecimento científico a partir de uma Rede Colaborativa, formada por uma outra Rede Intelectual de investigadores dessa área do conhecimento que tem como um dos objetivos apresentar as funções sociais que se dá o tema.

O Direito Educativo está relacionado as possibilidades educativas para a busca dos direitos a educação. É com base nessas ideias que Verdera faz uma reflexão a respeito dos objetivos e as missões que devem ser seguidas a partir do que realmente significa o Direito Educativo e quais suas funções sociais.

“El Derecho Educativo tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar suproyecto personal.

El Derecho Educativo debe acompañar ofreciendo otro camino a la evolución del hombre y de la sociedad, que los pueda sacar de tanta infelicidad, causada por la guerra, la criminalidad y el subdesarrollo”. (Soria Verdera, 2014, p. 19)

Tem como maior objetivo estudar os direitos essenciais a raça humana. Todos possuem o direito a educação de qualidade, mas poucos conhecem o que está previsto na constituição e que direitos são esses. O Direito educativo educa e promove esses conhecimentos relacionados ao que devemos saber e lutar pela busca constante da educação e os direitos que cabem a ela. Ao formar a palavra “direito educativo” se forma também o desejo de ensinar, informar, pesquisar e estudar medidas e maneiras de colaborar com o desenvolvimento do senso crítico e os direitos humanos. Nas palavras de Soria Verdera:

“El Derecho Educativo es la ciencia más antigua del mundo, porque nació y creció con la humanidad, al producirse la interrelación de vivir en comunidad (derecho) y al educar los padres a sus hijos (educación).

El Derecho Educativo es el principal derecho humano, ya que sin su ejercicio no se puede acceder al ejercicio de los restantes derechos humanos; y también, es un derecho fundamental para la formación docente, ya que es urgente modificar el concepto de unidimensionalidad (normas positivas-exégesis); como se lo enseña en la actualidad; por el de multidimensionalidad que comprende las dimensiones: antropológica, social, cultural, jurídica e educativa”. (Verdera, 2014, p. 18)

Ainda para Soria Verdera (2014) o Direito Educativo por ser um direito humano abarca todos os sujeitos da comunidade educativa, isso inclui professores, alunos, ex alunos, diretores, pais, proprietários de instituições de ensino e todos aqueles que estão comprometidos de uma forma ou de outra com os direitos e deveres que cada indivíduo carrega consigo. Podemos chamá-los de atores educativos que baseiam-se em valores de cultura e paz.

Desde muito pequenos e ao longo do desenvolvimento humano sabemos o que é considerado correto ou não. Somos moldados conforme está organizada a vida em sociedade. Nas primeiras fases de existência pouco ou nada do que fizemos ou como vivemos nos remete aos direitos que nascem junto conosco. Sabemos que temos que ir para escola, que devemos ser alfabetizados, que precisamos nos alimentar, vestir, mas parece que todos esses aspectos essenciais acontecem naturalmente e muitas vezes somos submetidos ao pouco que nos é oferecido. Pouco ou nada se fala dos direitos a uma educação de qualidade, que inclua o exercício da autocrítica, valorização dos aspectos étnicos, culturais e sociais, onde sejam trabalhadas todas as dimensões do ser humano.

O sistema educativo está baseado em normas de ensino voltadas ao desenvolvimento de habilidades diretamente relacionadas a determinadas áreas do conhecimento. Questões de historicidade, valorização de talentos, respeito ao pluralismo, aprender a viver juntos e de forma respeitosa parece estar sempre em segundo plano, ainda mais quando as relações sociais são baseadas na competitividade e o que mais importa são as notas que cada aluno recebe ao desenvolver ou não aprendizagens referentes aos campos de estudos considerados a base para o crescimento.

Ainda nas palavras de Soria Verdera:

“El Derecho Educativo tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.

El Derecho Educativo debe acompañar ofreciendo outro camino a evolución del hombre y de la sociedad, que los pueda sacar de tanta infelicidad, causada por la guerra, la criminalidad y el subdesarrollo.

Todo se puede lograr si se revaloriza los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello debemos dar a cada uno de los medios para comprender al outro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad”. (Soria Verdera, 2014, p. 19)

Dr. Raúl Edilberto Soria Verdera, um dos precursores e pensadores do Direito Educativo, em suas reflexões diz que o conceito do termo Direito Educativo e sua aplicabilidade pode ser considerado como uma doutrina ou matéria que possui como maior objetivo incorporar nos bancos escolares e nas academias universitárias disciplinas que fomentem a importância de os sujeitos conhecerem os seus direitos. Ninguém respeita o que não conhece. Não há como lutar por melhores condições ou reivindicar direitos se não houver conhecimento das leis. Os direitos à educação existem, mas poucas pessoas os conhecem. Quando nascemos passamos a ter muitos direitos considerados humanos, mas nunca os estudamos ou sequer os conhecemos.

Os Direitos Educativos tratam de apresentar para a comunidade através da educação uma formação cidadã, onde é preciso estar ciente dos direitos e deveres incorporados à existência humana. Os Direitos Educativos devem fortalecer e assegurar a participação ativa dos sujeitos integrantes das comunidades no que diz respeito a mudanças de pensamentos sobre a educação formal, que através da educação possam ser renovadas as relações humanas e sociais, com novos conteúdos e significados. De acordo com Gómez Téllez e Camacho López:

“El Derecho Educativo se contrapone a la cultura de la violencia tan presente en la realidad actual, se fundamenta en el respeto absoluto de los derechos humanos, anteponiendo el reconocimiento a la dignidad de las personas como elemento central para una sana convivencia”. (Gómez Téllez, Camacho López, 2020, p. 36)

O Direito Educativo ajuda a promover ações transformativas para colocar em prática a construção de um mundo melhor através da educação. Propõe a cultura por meio de planos e programas de estudo que fortaleçam o Direito à educação. Ramírez (2020) compreende *“Derecho Educativo como un área del saber que aborda el estudio, conjunto de principios y normas jurídicas que desarrollan y reglamentan el derecho a la educación”*.

III. Considerações finais

Dado ao atual cenário da velocidade das informações e ao avanço incontestável da tecnologia não podemos ficar inertes a facilidade de adquirir conhecimentos e as mudanças indiscutíveis da vida social, intelectual e profissional. Através da rede de internet e o seu crescimento formaram-se outras redes humanas, onde o trabalho coletivo traz ações e reações aos diversos problemas sociais de todo o mundo. O cenário e o espaço considerados convencionais são substituídos pelos ciberespaços. Os sujeitos, pesquisadores, mais conhecidos como intelectuais trabalham na promoção da educação, onde o capital intelectual de cada um é respeitado e levado em consideração no processo emancipatório de qualquer pesquisa ou estudo. Desse modo as Redes Intelectuais são grupos de pessoas unidas por um mesmo ideal, capazes de trabalhar e explorar novos espaços, transformando as paisagens científicas profissionais e intelectuais. Ultrapassam fronteiras e as barreiras das distâncias físicas e culturais. Tornam-se redes colaborativas emancipadoras dos Direitos Educativos.

Bibliografia

- Antunes, Maria Thereza Pompa. *Contabilidade e Capital Intelectual*. Disponível em: [\[Enlace\]](#) Acesso em: 01 maio. 2021.
- Bauman, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2012.
- Bourdieu, Pierre. *A Distinção crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre, BR: Zouk, 2008.
- Bourdieu, Pierre. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Trad. Isabel Jimenez. México: Siglo XXI editores, 1998.
- Bourdieu, Pierre. *O Capital Social: notas provisórias*. In: Nogueira, Maria Alice; Catani, Afrânio (orgs.) *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- Cifuentes Ramírez, Álvaro José. *Conceptualización del derecho educativo como disciplina de la ciencia jurídica*. Colombia: Instituto Latinoamericano de Liderazgo, 2017.
- Deves, Valdés Eduardo. *Redes intelectuales en América Latina*. Chile: Colección Idea, 2007.
- Edvinsson, Leif.; Malone, Michael S. *Capital Intelectual: Descobrimo o valor real de sua empresa pela identificação de seus valores internos*. São Paulo: Makron, 1997.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio: O dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

JEANICE RUFINO QUINTO & LUCI MARY DUSO PACHECO

- Gatti, Bernardete A. *Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade*. Revista Brasileira de Educação, n. 30, p 1-2, dez. 2005. Disponível em: [\[Enlace\]](#). Acesso em: 17 jun. 2021.
- Gómez Téllez, Andrés; Camacho López, Marilú. *Análisis conceptual y metodológico del derecho educativo*. San José-Costa Rica: Isolma Editorial, 2020.
- Lévy, Pierre. *A Inteligência coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- Lima, João Paulo Cavalcante. *Qual o verdadeiro significado de Capital Intelectual?* Disponível em: [\[Enlace\]](#). Acesso em: 2 set. 2020
- RIIDE, Rede Internacional de Investigação do Direito Educativo. *Propuesta de Estatutos*. México, 2015.
- Soria Verdera, Raúl Edilberto. *La evolución del Derecho por medio de la escuela*. Argentina: PIRCA Ediciones, 2014.

Capítulo 14

LA VISITA AL AULA

M.Sc. Berny Solano Solano

Universidad de Costa Rica

RIIDE Costa Rica

I. A modo de introducción

El evento mundial de la pandemia por Covid-19, como es lógico y evidente en nuestros días, ha impactado todas las áreas de la vida social de los distintos países y, obviamente, la educación formal o escolarizante no escapa a esa realidad.

Es claro que la forma de que se imparten lecciones se ha visto, a fuerza, modificado, debiendo implementarse lecciones a distancia, virtuales y presenciales o mixtas (utilizando varias modalidades a la vez).

Entonces, puede afirmarse que el “acto educativo” que importa esa relación de intermediación pedagógica o relación directa entre docente y discente, se ha visto ajustada o modificada ante la crisis pandémica y si se afecta el acto educativo, todo el proceso educativo ha sufrido modificaciones y alteraciones.

En el presente artículo, se pretende valorar el impacto de este fenómeno de cambios al proceso educativo dentro de la figura de “visita al aula” en el ejercicio de la dirección de un centro educativo, en el escenario de la educación pública costarricense.

II. La dirección del centro educativo

Quien ejerce la administración de un centro educativo realiza una tarea con una doble dimensión: la logística y la pedagógica, debiendo valorar el centro educativo como parte del sistema educativo nacional y regional, como también en su contexto local (art. 125 del Código de Educación).

El Director o Directora institucional tiene que insertarse como un mecanismo de enlace con todo el engranaje superior de la administración educativa, sin olvidar que al entrar en funciones en un centro educativo concreto, asume plenamente el deber de atender la otra realidad: la realidad particular de su propio centro educativo.

La principal labor que debe desarrollar la persona que dirige un centro educativo es la de ser la persona líder del proceso de enseñanza, es decir, es el ámbito pedagógico, es quien debe dirigir todo el barco pedagógico a buen puerto y en una sola dirección, aunque respetando la libertad en el ejercicio del acto educativo de cada persona docente.

a. La dirección en el ámbito logístico o material

El aspecto logístico o material, tiene que ver con todo lo relacionado con infraestructura, servicios básicos, salud y seguridad en función de todas las personas relacionadas con el desarrollo del proceso pedagógico (padres de familia, docentes, personal administrativo, estudiantes, comunidad).

Aunque guardando las distancias competenciales entre entes, la persona que ejerce la Dirección institucional, es quien debe estar prestando suma atención y realizar todas las acciones que le sean posibles, para tratar de lograr un ambiente logístico y material adecuado para el desarrollo del proceso educativo.

Dentro de las funciones logísticas, ha de tenerse presente que abarcan, entre otras, temas tales como:

- i. Inspección continua de la infraestructura, baterías sanitarias, suministro de agua, luz, internet y teléfono, áreas verdes, cercas perimetrales, limpieza, condiciones de seguridad intramuros y extramuros -vial y ciudadana- en los alrededores del centro educativo, etc.
- ii. Coordinar lo pertinente con autoridades institucionales del Ministerio de Educación Pública (MEP), Juntas de Educación o Administrativas, Caja Costarricense de Seguro Social, Fuerza Pública, Ministerio de Obras Públicas y Transportes (MOPT), Corporación Municipal, entidades públicas, organizaciones comunales, etc.
- iii. Cualesquiera otra necesaria. La lista es abierta porque, precisamente, cada centro educativo tiene realidades distintas y la persona que ejerza la dirección institucional, deberá saber “leer” su centro educativo y atender esas particularidades.

b. La dirección en el ámbito pedagógico

Lo educativo, principal razón de ser de la institución educativa, debe ser celosamente cuidado y liderado por parte de quien ejerce la dirección institucional.

Hay muchos docentes, muchas visiones y aunque se respeta la libertad del acto educativo, es la Dirección Institucional, la que debe darle sentido de coherencia y unidad al proceso educativo y vela por su ejercicio oportuno y de calidad.

Dice el Código de Educación:

“Artículo 125.- El director de una escuela está especialmente obligado: (...) 2º.- A dirigir la enseñanza, visitar las diversas clases con la frecuencia posible; observar atentamente las lecciones y la condición de los muebles y útiles; interrogar y hacer interrogar a los alumnos cuando y conforme lo crea del caso y dar las lecciones que juzgue necesarias para aclarar e ilustrar las indicaciones que sobre métodos y procedimientos hagan los maestros, encaminadas a alcanzar buen éxito en las tareas lectivas”.

Sobre la base de la disposición normativa supra transcrita, puede afirmarse con total certeza que el director o directora de un centro educativo, debe ser una persona que tenga la capacidad de guiar, enseñar u orientar a las personas docentes sobre el ejercicio de la docencia, debe ser visto como el “*primus inter pares*”, debiendo cimentar su autoridad no en la imposición por la fuerza o simplemente justificado en la formalidad del puesto “porque el jefe soy yo”, sino en que sea una persona que, por su conocimiento, experiencia y don de gentes, pueda generar confianza, empatía y orientar en materia pedagógica a sus compañeros docentes.

Como funciones del ámbito pedagógico que debe atender quien dirige un centro educativo, entre otras, se puede enumerar las siguientes:

- i. Dirige todo el proceso educativo institucional
- ii. Visita a las personas docentes en el aula
- iii. Realiza reuniones para analizar, en individual y en colectivo con los miembros de la comunidad docente para compartir conocimientos e ilustrar en temas de abordaje pedagógico (respetando siempre la libertad del acto educativo).
- iv. Determina las necesidades para el desarrollo del proceso educativo y coordina lo pertinente con quien corresponda.
- v. Coordina lo necesario para suplir las necesidades de nombramiento de personal
- vi. Designa a los integrantes de los distintos comités y participa en ellos.
- vii. Valora, junto con el docente, las condiciones y necesidades de los estudiantes y procura solventar lo necesario.
- viii. Cualesquiera otras que sean necesarias a la luz de las condiciones particulares del centro educativo

III. La visita al aula

La visita al aula es una herramienta de eminente carácter pedagógico que busca brindar información a la persona directora de un centro educativo sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en el centro educativo, lo que no solo comprende la valoración del ejercicio profesional docente en un grupo determinado, sino de manera integral, la valoración de los alcances, abordajes y metodología utilizada en el desarrollo del acto educativo.

En materia de Derecho Administrativo existe la figura de la delegación, a través de la cual el órgano competente para actuar y decidir en un tema concreto, podría delegar en su inmediato inferior la toma de decisiones (artículo 89 de la Ley General de la Administración Pública) o la firma de los actos (artículo 92 de la Ley General de la Administración Pública), ya sea para un acto concreto o para un tipo de actos determinado.

Con lo dicho hasta ahora, queda claro que la persona directora de un centro educativo posee como función primordial que justifica su existencia, la función de liderar el proceso

educativo (art. 125.1 del Código de Educación) por lo cual, la labor de visita al aula que sirve de manera directa para dirigir ese proceso de enseñanza aprendizaje, es una competencia central o esencial de quien ejerce la dirección institucional y hay que recordar que: “*Artículo 90. La delegación tendrá siempre los siguientes límites: (...) c) No podrá hacerse una delegación total ni tampoco de las competencias esenciales del órgano, que le dan nombre o que justifican su existencia*” (Ley General de la Administración Pública).

En otras palabras, esta labor de visita al aula debe entenderse como una obligación personalísima e indelegable de quien ejerza la dirección de un centro educativo, al conceptualizarse como una herramienta inmanente al ejercicio del liderazgo y supervisión del proceso de enseñanza aprendizaje de su centro educativo.

Eso significa que la visita al aula, constituye una tarea esencial de la persona directora y dado que la competencia esencial de un órgano no puede ser delegada (art. 90 inciso c) de la Ley General de la Administración Pública), entonces, no es admisible que envíe a terceras personas como sus asistentes administrativos o a otra persona docente a ver la clase y que le informe de su resultado.

Aquí lo que se espera es que sea directamente la persona especialista, la que vea la clase y pueda sacar sus conclusiones valorativas para retroalimentar el trabajo de su compañero docente, en beneficio del proceso educativo, de conformidad con el interés público.

1. La visita al aula tradicional

Se evoca aquí la figura de la clase regular presencial que desarrolla la persona docente en el aula del centro educativo a la que asisten sus estudiantes y que es visitada por el Director o Directora Institucionales con el objetivo de observar cómo es que se realiza esa función de intermediación pedagógica, en el fondo y en la forma, las técnicas de abordaje y demás elementos que pueden influir en el éxito del proceso educativo de ese grupo de discentes.

No está demás recordar que esta visita es una acción silente, es decir, se llega a observar, sin apenas lograr que se note su presencia, pero sin intervenir o interrumpir la función de la persona docente.

Todas aquellas acciones que tiendan a generar protagonismo en la clase que se visita, son absolutamente impertinentes y no forman parte de una visita al aula. Simplemente se acude en condición de espectador para presenciar la vida regular de la persona docente con sus estudiantes en el aula, no se hacen observaciones in situ, no se pregunta nada, ni mucho menos es el momento para “engancharse” en un tema de la clase para empezar a preguntar u opinar.

2. El contenido de la visita al aula

Permítase aquí hacer un ejercicio sobre los diversos aspectos o fases que es oportuno tomar en cuenta en el desarrollo de la visita al aula y que responden, en un todo, al papel del

liderazgo del proceso educativo que corresponde a una persona directora de un centro educativo, según la exigencia del ordenamiento jurídico (art. 125.2 del Código de Educación).

El contenido de esa visita se ve imbuida por la exigencia jurídica del cumplimiento de los aspectos apreciables desde un punto de vista científico pedagógico, tomando en cuenta que las reglas científico pedagógicas convencionalmente aceptadas, para esos efectos, se entenderá que forman parte integrante del ordenamiento jurídico (art. 158.4 de la Ley General de la Administración Pública).

Así las cosas, podríamos distinguir varias fases dentro de esa figura legal de “visita al aula” exigida por la legislación costarricense a todas las personas que dirigen un centro educativo, a saber:

2.1. Fase previa al acto de visitar el aula

La visita al aula, empieza mucho antes de poner un pie en el salón de clases, para lo cual, deberá realizarse una revisión documental del diseño y planeamiento del trabajo docente, porque es importante que se determine previamente si con ese diseño:

- Existe programación de aula y está ajustada a la programación didáctica del ciclo o departamento.
- Los objetivos y los criterios de evaluación de la programación de aula están adaptados al contexto.
- Las actividades se preparan para los distintos grupos de alumnos, incluyen refuerzo y pro acción.
- Se ha previsto la organización de la clase, la disposición de los alumnos y el material necesario.
- Se controla la asistencia y la puntualidad de los alumnos.
- Se mantiene un adecuado grado de disciplina.

2.2. La acción de visita al aula propiamente dicha

Ya cuando se está desarrollando el acto material de la visita al aula, es importante que se determine como acción didáctica, atención a la diversa realidad de cada aula y el manejo del clima de la clase y el sistema de evaluación, veamos:

2.2.1. Acción Didáctica

- La enseñanza que se observa está de acuerdo con la temporalización anual de las unidades didácticas.
- El profesor motiva previamente los aprendizajes, informa sobre los objetivos y resultados esperados.
- El ritmo en que se desarrolla la enseñanza y las actividades se adecua a los diferentes alumnos.
- En la clase se combinan distintos tipos de agrupamiento: individualizado, en equipos.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

- La distribución del tiempo entre exposición, clarificación, actividades de los alumnos, corrección, es adecuada.
- Se da un buen porcentaje de éxito por parte de los alumnos en la realización de las actividades.

2.2.2. Atención a la diversidad

- Se atiende adecuadamente a los alumnos que terminan pronto las actividades.
- Existe implicación del profesor con los alumnos de necesidades educativas especiales.
- En los casos de adaptaciones curriculares o refuerzos, el profesor participa y efectúa el seguimiento.
- La disposición de la clase y de los alumnos en ella, tiene en cuenta los diferentes ritmos del alumnado.

Clima de la clase

- Existe actitud cooperativa entre el profesor y los alumnos y entre estos entre sí.
- Se observa satisfacción en el trabajo, sin que tengan que imponerse las actividades.
- Todos los alumnos son bien aceptados para realizar actividades conjuntas, sin que haya rechazos.
- El profesor tiene recursos para alentar la actividad en los momentos de cansancio.

2.2.3. Sistema de evaluación

- La evaluación es continua y formativa, tomando como referencia los criterios de evaluación.
- El profesor dispone y utiliza un sistema de controles y puntuaciones para evaluar a los alumnos.
- Se valoran todo tipo de trabajos, controles, actividades, respuestas y actitudes de los alumnos.
- Los resultados de la evaluación se utilizan para adecuar la respuesta educativa ulterior.

3. Fase posterior a la visita: la retroalimentación

Se dijo en su momento que el objetivo de la visita al aula es meramente pedagógico, es decir, se orienta a tratar de fortalecer el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje que dan las personas docentes en el centro educativo que se dirige, en razón de lo cual, quizás la fase más relevante de todas, sea la posterior a la visita para realizar un proceso de retroalimentación para colaborar con la persona docente en el mejoramiento y fortalecimiento de su ejercicio profesional educativo.

En esta retroalimentación, no solo es importante lo que se tenga que decir, sino también el cómo hacerlo, porque dependiendo del abordaje que se dé, se tendrá una gran oportunidad

de mejora en beneficio del proceso educativo o se podría perder una oportunidad valiosa y más bien generar reticencias y rechazos por parte de la persona docente.

3.1. ¿Qué retroalimentar?

Lo primero que hay que tener presente es que lo que se pretende es que se realice un ejercicio valorativo acerca del proceso de enseñanza y, dentro de él de manera central, el trabajo docente y se pueda determinar qué se está haciendo bien y qué se puede mejorar, tomando siempre en consideración que toda obra humana es perfectible y que no se trata de imponer puntos de vista por “autoridad”, sino buscando el mejor aprendizaje de los estudiantes.

De ahí que el parámetro de medición de todas las acciones valorativas, será la funcionalidad del ejercicio docente respecto del aprendizaje de los estudiantes, considerando las circunstancias particulares del grupo y las necesidades de uniformación, en lo que sea posible y siempre respetando la libertad del acto educativo, del proceso de enseñanza del centro educativo.

Es decir, no solo es importante valorar el ejercicio docente, sino el contexto y realidades de los estudiantes y el propio centro educativo, para poder determinar las vías más adecuadas para sacar el máximo provecho pero, sin recetas predeterminadas, valorando la realidad particular que a cada persona docente y a cada grupo estudiantil, le corresponden vivir.

Para poder hablar de un proceso de retroalimentación, es claro que quien ejerza la dirección de un centro educativo posea las características de un manejo adecuado de la ciencia pedagógica, porque ¿qué le va a corregir o enseñar si no sabe del tema?

Junto con Ulloa J. y Gajardo J. (2016) podemos decir que esta retroalimentación es una oportunidad para establecer un diálogo técnico pedagógico con las personas docentes y que lo más importante puede tener dos matices -quizás no excluyentes- con una retroalimentación descriptiva y una retroalimentación evaluativa.

La retroalimentación descriptiva, tratando de establecer lo que se ha logrado y lo que se podría mejorar y la retroalimentación evaluativa que busca tener elementos para juzgar la función docente (que puede ir desde un ejercicio de premios y castigos, a un ejercicio de aprobación y desaprobación de la conducta profesional docente).

En suma, es importante que cada persona directora de un centro educativo, pueda tener plena conciencia de utilizar el espacio de retroalimentación para poder construir un proceso continuo de conversación con las personas docentes sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje respecto de cada uno de sus grupos y, a la vez, para poder consolidar una visión conjunta o institucional por donde deba discurrir el cauce del proceso de enseñanza aprendizaje integral del centro educativo. Proceso de construcción que es inacabado, que está en construcción permanente y que como toda obra humana es perfectible.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Otro aspecto importante del proceso de retroalimentación no es solo su finalidad, sino el modo de su abordaje, porque no solo importa por el fondo la observación a realizar, sino también -y quizás de manera mucho más importante- la forma en que se realiza, humanizando ese ejercicio de liderazgo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para utilizar un lenguaje más genéricamente asequible, permítaseme decir que hay que fijarse muy bien desde qué punto parte de la persona directora de un centro educativo para desarrollar observaciones y algún ejercicio de retroalimentación a las personas docentes. Si parte de la premisa del “jefe” que va a imponer su criterio por la “autoridad de su puesto” o de la otra persona docente que desde su experiencia y manejo docente, desea conversar y compartir con su docente sobre el desarrollo de la clase.

El ejercicio de externarle “preocupaciones” a la persona docente por su conducta “digna de ser corregida” o, todavía peor, de plantear ejercicios comparativos con otras personas docentes de la institución, lejos de colaborar en la obtención de una mayor receptividad de la persona docente, podría generar un efecto adverso que haga que se cierren todas las vías de comunicación y ese es un lujo que, en atención del interés público y en beneficio del proceso educativo y los estudiantes, no puede darse ninguna persona directora institucional.

El otro modo de abordaje es uno más cercano o “suave” que permitiría entablar conversación objetivamente sobre el tema de interés y tratando de desarrollar una reflexión que lleve a cambios positivos y directos en el ejercicio docente. Aquí podría ser importante tomar en consideración lo que en el ámbito jurídico siempre debe tenerse presente, se atacan ideas, no personas y en la misión de formar a los estudiantes y del desarrollo del proceso educativo, las personas docentes son aliadas estratégicas de la persona que dirige el centro educativo, nunca sus enemigas o personas a las que hay que someter con violencia psicológica o intimidación.

3.2. Al presenciar la clase

Es importante recordar que el acto educativo, es decir, esa relación de intermediación pedagógica entre la persona docente y sus estudiantes, debe gozar de libertad para que sea la persona docente la que determine cuál es la mejor forma de acercar la materia a sus estudiantes.

Es importante que al ser un ejercicio de observación, se cuente previamente con aspectos previamente determinados que se valorarán en cada visita y que hayan sido, oportunamente, puesto en conocimiento de toda la comunidad docente, para garantizar mayor objetividad en el cumplimiento de este deber funcional de la persona directora institucional.

Debe tenerse control absoluto de la conducta a desplegar, tanto del lenguaje hablado, como del lenguaje corporal y gesticular, para evitar a toda costa una intromisión indebida o una actitud desafiante o intimidante frente a la persona docente o a sus estudiantes.

Aunque se diera el escenario de indisciplina estudiantil o se observara una conducta inadecuada de los estudiantes, la persona directora institucional no debe intervenir, ha de ser expectante, puesto que incluso esa o cualquier otra circunstancia, es parte de lo que ha llegado a ver y, nunca, debe verse como una posibilidad de intervenir, por más tentador que le parezca.

¿Es lo mismo presenciar directamente la clase que ver una grabación de la misma?. Aquí parece imponerse que no, porque el ambiente de clase va más allá de lo que puede percibirse en una videograbación, porque deberá valorarse no solo la conducta desplegada por la persona docente, sino también sus estudiantes y el entorno de la clase en su infraestructura, etc., para poder valorar de manera integral, la realidad del proceso educativo.

IV. La visita al aula en tiempos de pandemia

Prácticamente a nivel continental y Costa Rica no ha sido la excepción, la pandemia por Covid-19 ha llevado a la suspensión de clases presenciales y ha empujado al desarrollo de lecciones virtuales a través de plataformas tecnológicas, ya sea de manera sincrónica (todas las personas participan al mismo momento, tanto docentes como estudiantes), como de manera asincrónica (a través de vídeos, etc., que las personas discentes ven a su ritmo), o también a distancia, a través de la utilización de “fichas” de trabajo que contienen cuestionarios y ejercicios que, dentro de un plazo determinado, se le asignan a la persona estudiante y ésta debe devolverlos al docente ya resueltos para su calificación.

Frente a esta realidad, es evidente que se ha trastocado el ejercicio del acto educativo docente y se incorpora, mayoritariamente, el elemento tecnológico para desarrollar el proceso educativo y con ello, la visita al aula.

1. Las clases “virtuales”

En la realidad del sistema educativo público costarricense, el Ministerio de Educación Pública optó por utilizar la plataforma de reuniones virtuales denominada “Microsoft Teams”, lo que ha planteado retos importantes, a saber:

- a) Inversión económica importante en la adquisición de licenciamiento del software.
- b) La alfabetización tecnológica del profesorado y los estudiantes con la finalidad de que pueda serles una herramienta útil.
- c) Las limitaciones de ancho de banda del servicio de internet y de acceso a dispositivos tecnológicos por parte de la comunidad estudiantil, muchas veces restringida o nula por la situación económica que afrontan las familias.

Aún así, ha sido público, notorio y evidente que la plataforma mayoritariamente utilizada es la de Microsoft Teams, lo que introduce un elemento novedoso, ahora el aula es virtual o mixta (algunos días van a clases presenciales y otras reciben las lecciones de manera virtual).

2. ¿Se mantiene el deber de la visita al aula durante las clases presenciales virtualmente asistidas?

Lo primero que hay que decir es que el deber de liderar el proceso educativo no cambia por la forma que se utilice para mediar la clase, por lo cual, puede afirmarse con toda certeza que el liderazgo del proceso educativo, más allá de las formas, sigue constituyendo -nunca ha dejado de serlo- el deber esencial de la persona directora de un centro educativo.

Ahora bien, como una de las herramientas a utilizar para el desarrollo de ese liderazgo pedagógico -aunque no la única- la visita al aula se mantiene como una obligación de la persona que dirige un centro educativo, lo que en esencia significa que deberá conocer y valorar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje por parte de cada persona docente y cómo lo reciben o perciben sus estudiantes.

2.1. ¿Cómo se hace al visita “virtual”?

1. El enrolamiento: Lo primero que hay que decir es que en las clases virtuales, debería incluirse como un participante más a la persona directora de la institución para que, en cualquier momento, pueda ingresar a la sesión de la clase y presenciarla directamente.

¿Pero qué rol se le asigna dentro del sistema: de estudiante o de docente?. La respuesta que parece imponerse, desde la perspectiva jurídica, es que ha de asignársele el rol de docente porque el artículo 125. 9 del Código de Educación, le asigna a la persona directora de un centro educativo el deber de “9. (...) reemplazar o hacer reemplazar en debida forma a los maestros ausentes, para lo cual procederá de acuerdo con el Visitador, siempre que éste pueda ser consultado”.

Por lo anterior, no solo ha de cubrirse la posibilidad de que la persona directora institucional pueda “visitar”, es decir, ingresar en cualquier momento a una sesión de clase virtualmente asistida para valorar el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que también podrá quedar ya “enrolada” como docente para la eventualidad de que, por alguna circunstancia, algún día deba asumir la atención del grupo en sustitución temporal de la persona docente.

2. Ingreso y participación de la sesión virtual: en las clases tradicionales, la persona docente se da cuenta inmediatamente de la visita, por ver que la persona directora institucional llega a su grupo, porque la visita ha de ser silente, pero no “a escondidas”, precisamente en respeto de la investidura docente.

En el campo de la visita virtual, la persona docente que es la que inicia la sesión, en todo momento, tiene la posibilidad de conocer quién ingresa y quién sale de su sesión de clases virtual, en virtud de la información que al efecto le proporciona la plataforma informática en tiempo real, así que en este caso, pareciera que no es necesario que la persona directora le informe de su presencia en la sesión virtual, porque de antemano el sistema le habrá alertado de esa situación.

Al igual que para la visita al aula presencial, la visita al aula virtual deberá ser silente, por lo cual, debería hacerse con el micrófono y cámara apagados, para no interrumpir el desarrollo de la clase.

3. *El instrumento de visita al aula:* algo que no varía sustancialmente, en el instrumento o guía valorativa de la visita al aula que la persona directora institucional debería utilizar para garantizar objetividad en la observación de la visita, solo que habrá que añadirle aspectos propios de la herramienta a utilizar como por ejemplo, el uso adecuado de la plataforma, si controla quien levanta la mano virtual para participar o hacer preguntas, si sabe utilizar adecuadamente las funcionalidades de la plataforma para dar las clases, tales como utilizar la pizarra virtual, o compartir una presentación para que sus estudiantes puedan verla mientras expone sobre el tema, etc.

4. *La recepción de la clase por los estudiantes:* aquí se pueden valorar aspectos tales como si los estudiantes tienen un adecuado ancho de banda o la formación indispensable para utilizar la plataforma, porque todo eso influye en la efectividad de la clase respecto de la formación de los estudiantes y de no ser lo óptimo, se entraría en la dimensión logística de la dirección institucional para coordinar y solicitar apoyo en búsqueda de soluciones efectivas a esas limitaciones.

5. *La utilidad de la visita:* lo relativo al proceso de retroalimentación corre igual para una visita de aula sea física o virtual, por lo que deberá valorarse siempre como una herramienta para generar una conversación pedagógica en beneficio del estudiantado, de conformidad con el interés público.

2.2. Temas de reflexión ante la visita a un aula virtual

El nuevo contexto pandémico y el desarrollo de lecciones virtualmente asistidas pueden generar, y de hecho generan, una serie de aspectos que a hoy forman parte de la polémica, por ejemplo:

2.2.1. ¿Se puede grabar la clase para efectos de la visita al aula?

La respuesta a esta interrogante, merecería un análisis mayor sobre la pertinencia de grabaciones en general dentro del proceso educativo (grabación del profesor dando la lección, grabación de los estudiantes en algún ejercicio, etc.), pero eso quedará para un momento posterior si fuera de su interés. No omito manifestar que hubo un acercamiento a este tema de la grabación en centros educativos -pero no propiamente del tema que nos ocupa en este apartado- por parte de las autoridades del Ministerio de Educación Pública a través de un criterio jurídico, pero que, a criterio del suscrito, no es concluyente ni da pautas prácticas para su aplicación. El criterio fue el DAJ-121-C-2017 del 23 de octubre de 2017 de la Dirección Jurídica de esa entidad ministerial).

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Por ahora, baste solo decir que siempre que sea para efectos extraordinariamente internos de valoración del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje por parte de la persona directora institucional, estrictamente, para efectos de la visita al aula, sí se considera adecuada su grabación. Eso sí, no tendría efecto legal para ninguna otra cosa y si se diera un uso inadecuado de la grabación, exponiendo datos (voz e imagen) de personas menores de edad o de la persona docente, sería abiertamente ilegal su uso e incluso, hasta podría ser susceptible de reproche en el ámbito penal.

La grabación debería ser con las facilidades de la misma plataforma virtual que se esté utilizando y, previa advertencia a las personas grabadas. Si existiera oposición de alguna persona, entonces, debería excluirse a esa persona de la grabación y si eso no fuera, técnicamente, posible, entonces sí existiría impedimento legal para la grabación.

Lo que no se observa pertinente es que la persona docente rechace ser grabado impartiendo lecciones, si es solo para efectos de visita al aula, ya que eso constituye un documento de la visita al aula como cualquier otro, en la que puede recabar información la persona directora del centro educativo.

Pero frente a esto, cabe la pregunta ¿entonces si le doy la grabación a la persona directora institucional, esta última ya no tendría que ver “en tiempo real” o “en vivo” la clase?. La respuesta es que no, la visita al aula en tiempo real siempre es importante que la relice, porque la grabación podrá ser solo un soporte o “ayuda de memoria” para las valoraciones y retroalimentación que pueda dar posteriormente, pero no sustituye esa presencialidad directa de las clases, precisamente, porque la medición en el momento de la vivencia estudiantil, así como de la posible interferencia que puede registrar la grabación, no permitiría apreciar en su conjunto, ese fenómeno tan rico y complejo que se da en una clase.

2.2.2. ¿Pueden los padres de familia ingresar de modo virtual y participar directamente en la clase de sus hijos?

Quienes están en clases son los hijos, pero con este mecanismo de “virtualidad” claramente los padres pueden ejercer un mayor control de la pertinencia y adecuación de las clases que reciben sus hijos, eso sí, sin que sea admisible que se interrumpan las lecciones por parte de los padres de familia.

Podrán, a través de estas plataformas digitales, ver las clases de sus hijos, pero no intervenir activamente, ya que en ese sentido, deberán aplicarse las mismas regulaciones que al efecto se utilizan en las clases presenciales y ante todo porque, junto con la formación académica, está la formación sociológica que se desarrolla en el aula y ahí, hay que darle espacio de desarrollo personal e independencia a los estudiantes, como parte del ambiente necesario para el fortalecimiento de sus habilidades adaptativas sociales.

2.2.3. ¿Están los estudiantes obligados a mostrarse activando su cámara durante las lecciones como medio de aseguramiento de una participación efectiva en la clase?

Acá en Costa Rica, durante este período de pandemia, ha sido incluso objeto de mofa o chiste, porque los estudiantes se muestran reacios a activar sus cámaras y, entonces, dicen que es como una sesión espiritista “Carlitos, dame una señal de que estás ahí...” (porque no se ven ni se oyen).

El punto es que, en tesis de principio, no habría nada de ilegal en que las personas docentes puedan requerir que sus estudiantes tengan encendida la cámara como mecanismo de constatación de que, efectivamente, están participando en la clase.

Sin embargo, más que por razones jurídicas, se imponen razones técnicas para ser tolerantes con esa situación, dado que en no pocas ocasiones, los estudiantes se están conectando desde dispositivos móviles con muy poco ancho de banda y al activar la cámara, se corre el riesgo de pierdan calidad de la transmisión o incluso, se llegue al punto de que se congele o pierda la señal, lo que claramente, equivaldría a verse excluido por razones de la clase.

Este tema daría para otro análisis jurídico particular puesto que en Costa Rica, la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia, mediante el voto número 10627-2010 del 18 de junio de 2010, declaró que el acceso a internet es un derecho fundamental por constituir un elemento indispensable en el nuevo contexto de la sociedad de la información. Empero, muchos estudiantes se ven excluidos y afectados de las bondades de la educación virtual, precisamente, por la falta de acceso eficiente al internet y algunos, ni siquiera tienen los medios económicos para adquirir algún dispositivo tecnológico que le permita gozar de conectividad.

V. Otros elementos dignos de valoración

Junto con las clases virtualmente asistidas, se han utilizado durante la pandemia la facilitación de guías que se implementan físicamente por escrito, correo electrónico o la red social Whatsapp y por supuesto, que son elementos dignos de ser valorados por la persona que ejerce la dirección institucional como parte del análisis y seguimiento del desarrollo del proceso educativo en la institución, pero que no por ello, debería conceptualizarse como “visita al aula” puesto que esa denominación debería entenderse reservada solo para aquellos espacios en los cuales se da un ejercicio de relación inmediata de la persona docente dándole clases a sus alumnos.

1. La tarea trascendental de la persona directora con la visita al aula

La visita al aula, sirve no solo para valorar cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje por parte de una persona docente concreta en un grupo determinado, sino que también ha de servir para tratar de orientar el ejercicio conjunto del desarrollo del

proceso educativo de toda la institución educativa que lidera, con lo cual, aunque no es admisible que se comparen docentes, sí deberá utilizarse un baremo para tratar de uniformar, en lo que corresponda, la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en general.

VI. A modo de conclusión

Se puede afirmar fuera de toda duda que las personas que dirigen un centro educativo, poseen el doble deber de administrar lo logístico o material y también, lo pedagógico, siendo esto último, lo que justifica ontológicamente su existencia, es su principal misión y la causa de que solo a personas con formación pedagógica se les pueda nombrar como directores de un centro educativo.

El liderar el proceso de enseñanza aprendizaje, implica un perfil de la persona directora de un centro educativo que le revista de características de ser una persona afable, conciliadora y con un conocimiento sólido de la ciencia pedagógica para que, por su destreza y habilidad educativas, pueda liderar un equipo y ayudar a su personal docente en el desarrollo del ejercicio docente, una persona que no pretenda imponer por su puesto formal de autoridad, sino que lidere sobre la base de su conocimiento de la ciencia pedagógica y por su amor a la enseñanza como requisito esencial.

Como acciones propias de ese ejercicio de liderazgo pedagógico, que implica dirigir el barco “pedagógico” de su centro educativo a buen puerto, puede desarrollar las más variadas tareas, pero entre todas, hay una que de manera directa, establece el ordenamiento jurídico como muy importante: la visita al aula (artículo 125.2 del Código de Educación).

La denominada “visita al aula” es la figura por medio de la cual, se permite -y obliga- a la persona directora de un centro educativo a presenciar directamente la labor docente de su personal, con la finalidad de identificar cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje en diversos aspectos y pueda orientar un proceso de mejora, todo en beneficio del estudiantado, sobre la base del interés público.

La visita al aula, al ser parte esencial de la labor de quien dirige un centro educativo, se constituye como una obligación personalísima e indelegable (arts. 125.2 del Código de Educación y 90 inciso c) de la Ley General de la Administración Pública).

Esta visita al aula, en el nuevo contexto del servicio público educativo que implica el desarrollo de lecciones presenciales virtualmente asistidas a través de plataformas tecnológicas como lo es el servicio de Microsoft Teams que utiliza el Ministerio de Educación Pública, impone un cierto giro en el desarrollo de la visita al aula, pero nunca su eliminación o sustitución por otros mecanismos.

En el presente artículo se ha intentado ofrecer alguna visión acerca de los cambios, desafíos y oportunidades que se presentan desde la perspectiva jurídica para el desarrollo de la visita al aula a través de la utilización los medios virtuales.

Por último, valga recordar que el ajustarse a estas exigencias de los nuevos tiempos, impone el deber de que la persona directora se alfabetice tecnológicamente de forma adecuada y no aferrarse a viejos esquemas y modelos -cuidado, no se quiere decir que porque sean viejos son malos o ineficientes- pero que ante el cambio social, se impone un nuevo manejo de la realidad del fenómeno educativo porque ya lo dice claramente, desde 1979 el ordenamiento jurídico administrativo costarricense, que en la prestación de los servicios públicos -sea de la naturaleza que sea- y con mayor razón en el ámbito del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, deberá garantizarse en todo momento su “eficiencia” y “su adaptación a todo cambio en el régimen legal o en la necesidad social que satisfacen” (artículo 4 de la Ley General de la Administración Pública).

Mucho más quedaría por hablar, pero sirva esto como una invitación a tomar conciencia de que el Derecho Educativo, es una necesidad real para las sociedades y que, con toda certeza, afirmo su existencia. Ya habrá tiempo para que, en otro momento, pueda justificarles con razones claras, una afirmación de semejante calado...

Bibliografía

Código de Educación. Ley nO. 181 del 18 de agosto de 1944.

Escola, H. (1989). *El interés público como fundamento del Derecho Administrativo*. Ediciones Depalma, Buenos Aires, Argentina. [[Enlace](#)].

Ley General de la Administración Pública. Ley nO.6227 del 02 de mayo de 1978. Periódico digital CRhoy.com del 06 de mayo de 2020

Ulloa, J.; Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, *Líderes Educativos*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

EPÍLOGO

Lic. Andrés Villafuerte Vega
Miembro del Consejo Editorial Internacional de la RIIDE

La Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE) tiene como lema “Unidad y Desarrollo del Derecho Educativo en el mundo”. La producción editorial constituye uno de los ejes de acción más importantes dentro de la línea sobre desarrollo del Derecho Educativo.

Como área emergente de conocimiento, el Derecho Educativo se fortalece y expande, conceptual, epistemológica y metodológicamente, cada vez que diversas personas académicas se integran para analizar y discutir sobre diferentes temáticas relacionadas con el Derecho Educativo.

Bajo ese objetivo, la RIIDE reúne cuatro libros temáticos relacionados con el Derecho Educativo en el mundo, los cuales han constituido un importante aporte al estudio y reflexión académica y científica de la cuestión; a saber:

- 2017: *El Derecho Educativo: una aproximación multidimensional*, editado por F. González Alonso. Maia, Portugal: Cosmorama Ediciones. ISBN: 978-989-8029-70-6.
- 2018: *El Derecho Educativo: miradas convergentes*, editado por F. González Alonso. Sevilla, España: Editorial Caligrama. ISBN: 978-841-7637-42-2.
- 2019: *Derecho Educativo: Reflexiones de la Cultura de Paz en un contexto globalizado*, editado por L.M. Duso Pacheco & A. Villafuerte Vega. San José, Costa Rica: Editorial Isolma. ISBN: 978-9968-591-90-4.
- 2020: *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*, editado por F. González Alonso & R. Castaño Calle. San José, Costa Rica: Editorial Isolma. ISBN: 978-9968-591-97-3.

Ahora bien, las circunstancias bajo las cuales editó el quinto libro temático que aquí se presenta, es muy distinto al contexto que dio lugar a las anteriores publicaciones. En cuestión de semanas, la sociedad globalizada sufrió cambios drásticos por motivo de la pandemia por COVID-19.

La pandemia por COVID-19 no solo amenazó las condiciones de salud de millones de personas alrededor del mundo. Esta crisis epidemiológica también trastocó las estructuras y dinámicas de la sociedad post-moderna, obligándolas a su transformación y adaptación a las circunstancias imperantes.

Las modalidades excepcionales para la prestación educativa, como la virtualidad y la mediación a distancia, se transformaron en la regla para los servicios de enseñanza.

EPÍLOGO

Bajo ese contexto, el Derecho Educativo jugó un papel central durante la atención de la crisis por COVID-19; pues, a través suyo, se pudo justificar y motivar la adaptación de los servicios de enseñanza.

Ello permitió observar la dimensión transformadora del Derecho Educativo. En muchos casos, las fuentes jurídicas se transformaron para responder a la actual dinámica educativa; mientras que, en otros casos, el Derecho Educativo influyó la transformación de las diferentes modalidades prestacionales de los servicios de enseñanza para buscar su accesibilidad, equidad y calidad.

No obstante, aunque la dimensión transformadora del Derecho Educativo ha sido manifiestamente visible durante la pandemia por COVID-19, en la esfera académica ha surgido la interrogante sobre la influencia de dicha cualidad en tiempos anteriores a la crisis epidemiológica, así como de su capacidad para guiar la re-adaptación de los servicios de enseñanza en el futuro, bajo el contexto de la *post-normalidad*.

Por ese motivo, a través de la presente publicación, se han reunido los aportes de veintinueve personas académicas en Brasil, Costa Rica, Cuba, España, México y Portugal; en los cuales se ha discutido la necesidad de transformar los servicios prestacionales de la Educación a través del Derecho Educativo, por medio de políticas públicas, programas institucionales, reformas y actualizaciones normativas, en aras de responder a las necesidades actuales de una sociedad dinámica, cambiante y globalizada.

Asimismo, en los capítulos de este libro, también ha quedado manifiesto la necesidad de transformar el Derecho Educativo, con el objetivo de que responda eficiente y eficazmente a las demandas de la sociedad, las adaptaciones aceleradas de una generación digital y las innovaciones que surgen de las propias aulas.

La dimensión transformadora del Derecho Educativo se manifiesta, entonces, como un ámbito bifásico que se retroalimenta entre sí: El Derecho Educativo orienta los principios de los servicios de enseñanza, mientras que la celeridad dinámica de realidad social establece la demanda de la adaptación de las estructuras normativas.

En el marco de dicha discusión es que se presenta este libro, con la esperanza eterna de aportar, poco a poco, a la unidad y desarrollo del Derecho Educativo en el mundo.

Coautores

Haydeé Acosta Morales
Yuniesky Álvarez Mesa
Marilú Camacho López
Maritza Carrera Pola
Raimundo Castaño Calle
Marília Correia
Luci Mary Duso Pacheco
Paulino Fernández Calle
Erica Fuentes Roque
Andrés Otilio Gómez Téllez
Fernando González Alonso
Augusto Federico González Graziano
Lucía Graciano Casas
Alejandro Hernández Meneses

Giovanni de Jesús García Cruz
Santiago Jiménez Sanabria
María de Lourdes Than Farrera
Albert Marqués Donoso
Sandrina Milhano
Fernanda Nogueira
Gregorio Pérez Bonet
Sadid Pérez Vásquez
Daniel Pulcheiro Fensterseifer
Juan Carlos Sánchez Huete
Rodolfo Humberto Ramírez León
Janaina Rossarolla Bando
Jeanice Rufino Quinto
Berny Solano Solano
Andrés Villafuerte Vega

Red Internacional de Investigación
en Derecho Educativo